



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

O Impacto do Processo de Bolonha na Formação de Professores de Educação Visual e Tecnológica

Ana Luísa Pinto do Souto e Melo

Tese para obtenção do Grau de Doutor em
Educação
(3º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutora Maria Luísa Branco

Covilhã, outubro de 2012

Dedicatória

À memória de meu pai, Carlos Souto e Melo.

Para ti pai que não me deixaste um só momento em vida nem mesmo depois de partires.

Agradecimentos

À Prof. Doutora Maria Luísa Branco,

que aceitou orientar esta tese, tendo acompanhado as diferentes etapas da sua realização e possibilitado o seu aperfeiçoamento com importantes críticas e sugestões e que, pelo grande envolvimento e imensa disponibilidade se tornou, para mim, um exemplo de trabalho e dedicação.

Aos docentes, alunos e responsáveis das duas instituições,

que se disponibilizaram para participar nesta investigação e que me receberam com simpatia e sentido de colaboração. Sem a sua contribuição esta investigação não teria sido possível.

À minha mãe e irmão,

por partilharem comigo a realização deste sonho.

À minha irmã Isabel,

pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha vida, pelo incentivo constante e pela troca de experiências de ensino determinantes para a concretização deste estudo.

Ao meu marido Vítor e ao meu filho João Afonso,

que direta ou indiretamente mais sentiram o esforço e a minha prolongada ausência, sendo para mim, ao longo de todo o processo, fonte de força e de inspiração para o alcance deste objetivo.

Resumo

A reestruturação e a uniformização do ensino superior, preconizadas pelo Processo de Bolonha, revelaram-se necessárias para fazer face ao aumento dos níveis de competitividade social, cultural e económica no espaço europeu. A mudança do paradigma educacional decorrente traduz, no geral, um ensino focado na aquisição de competências de âmbito genérico e transversal, na convergência interdisciplinar e na flexibilização curricular.

A concretização da reforma pedagógico-didática no ensino superior poderá beneficiar dos contributos da Gestaltpedagogia, da Educação pela Arte e da Metodologia Projetual, tal como propomos no âmbito do presente trabalho, já que as novas exigências educativas pressupõem a formação integral do indivíduo através de uma educação que agora se entende global e socialmente interventiva. A aquisição de competências transversais e globalizantes e a resolução de problemas poderão constituir, no nosso entender, uma base concetual na reorganização nas práticas de ensino e aprendizagem instituídas por Bolonha.

As novas conceções de ensino e aprendizagem acarretam consequências nos cursos de formação, designadamente nos novos papéis dos professores e dos alunos e nas dinâmicas de ensino, aprendizagem e avaliação. A presente investigação tem, pois como principal objetivo refletir sobre o impacto do Processo de Bolonha no curso de Mestrado em Ensino da Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico através de um Estudo de Casos Comparativo entre duas instituições de ensino superior politécnico e universitário português. Para o efeito, auscultámos professores, coordenadores de curso e alunos, através de entrevistas e grupos focais, e procedemos à análise documental, procurando verificar as alterações ocorridas com a mudança do paradigma de ensino e aprendizagem e a pertinência da sua aplicação prática no contexto da formação atual.

De uma maneira geral, os resultados obtidos corroboram algumas das conclusões de estudos já realizados sobre a implementação do PB a nível europeu. Embora circunscrita à formação de professores de EVT, esta investigação mostra que os planos curriculares dos cursos são ainda demasiado rígidos e, em alguns casos, com componentes que não cumprem os pesos percentuais mínimos enunciados na legislação portuguesa. Apesar de haver uma perceção geral sobre as vantagens e a necessidade da diversificação nas metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação, estas, na prática, continuam limitadas a um ou dois tipos. Por outro lado, a distinção entre objetivos e competências é ainda pouco clara para alguns professores e predominam as competências específicas relativamente às genéricas.

Palavras-Chave

Ensino Superior, Processo de Bolonha, Renovação de práticas de ensino, aprendizagem e avaliação, Gestaltpedagogia, Educação pela Arte, Metodologia Projetual, Formação de Professores de Educação Visual e Tecnológica.

Abstract

New higher education policy, recommended by the Bologna Process, aimed to raise social, cultural and economic levels of competitiveness in Europe. The educational paradigm change within each country was a result of this objective and translates, in practice, a learning process focused on student-centred learning, general skills acquisition, cross-disciplinary convergence and flexible curriculum.

The implementation of this reform can benefit from the contributions of Gestalt Pedagogy, Education through Art and Project Methodology as we propose in the present work. The new educational system intends to prepare students as active citizens through the effective convergence of parts towards a global, democratic and reliable education. The acquisition of globalized skills and problem solving may be, in our point of view, a conceptual basis in organizing teaching and learning practices instituted by Bologna.

New teaching and learning concepts within this reform in higher education have direct consequences in training courses, particularly in the new teachers' and learners' roles as well as in teaching, learning and assessment dynamic principles. This research has as main objective to reflect on the impact of the Bologna Process in Master course in Teaching Visual and Technological Education in Elementary School through a Comparative Case Study between two Portuguese institutions. To this end, we interviewed teachers, course coordinators and students, through interviews and focus groups, and document analysis proceeded, trying to verify the modifications within the change of the teaching and learning paradigm and its relevance in training courses contexts.

In general, the results support the findings from previous studies on the implementation of Bologna Process at European level. Although limited to the training of teachers of Visual and Technological Education, this research shows that the curricula of the courses are still too rigid and, in some cases, with components that do not meet the minimum percentage weights listed in national legislation. Although there is a general perception about the benefits and need for diversification in teaching, learning and assessment methodologies, these in practice remain limited to one or two types. Moreover, the distinction between goals and skills is still unclear to some teachers and specific skills predominate in relation to generic ones.

Keywords

Higher Education, Bologna Process, Renewing Teaching Practices, Gestalt Pedagogy, Education through Art, Project Methodology, Teacher Training in Visual and Technological Education.

Índice

Capítulo 1 - Introdução	1
--------------------------------------	----------

Primeira Parte - Enquadramento Teórico

Capítulo 2 - Enquadramento Histórico Legal do Processo de Bolonha	11
--	-----------

2. Processo de Bolonha: Percursos e Mudanças	11
2.1 Globalização e Ensino Superior	11
2.2 Processo de Bolonha: Estratégia Europeia para o Desenvolvimento	18
2.2.1 Ensino Superior: Adequação e Cooperação para a Competitividade	20
2.2.2 A Investigação como Base para a Consolidação da Sociedade do Conhecimento	23
2.2.3 Garantia e Certificação para a Qualidade	25
2.2.4 Compatibilidade como Suporte Comum de Qualificação para a Mobilidade Académica	31
2.2.5 Ensino Superior: Educação e Formação ao Longo da Vida	38
2.2.6 A Dimensão Social: Consolidação da Democratização na Formação	43
2.2.7 Autonomia Pedagógica, Institucional e Financiamento	44

Capítulo 3 - Configurações de Renovação Pedagógico-Didática no Ensino Superior à Luz do Processo de Bolonha	47
--	-----------

3.1 Processo de Bolonha: Repensar o Papel do Ensino Superior	47
3.1.1 Um Ensino Centrado na Aquisição de Competências	50
3.1.2 A Centralidade do Estudante na Construção do Conhecimento	54
3.1.3 Rumo a uma Nova Docência no Ensino Superior	57
3.1.4 Condicionantes da Renovação de Práticas de Ensino: Convergência Interdisciplinar e Flexibilização Curricular	61
3.2 Caminhos de Renovação Pedagógico-Didática	63
3.2.1 O Legado das Principais Teorias de Aprendizagem	64
3.2.2 Construção de uma Proposta de Renovação Pedagógico-Didática: Contribuição da Gestaltpedagogia, da Educação pela Arte e da Metodologia Projetual	69
3.2.3 Estratégias de Ensino, Aprendizagem e de Avaliação	78

Capítulo 4 - Novas Necessidades e Pressupostos Profissionais para a Formação Inicial de Professores de EVT no âmbito do Processo de Bolonha	95
--	-----------

4.1 As Instituições Formadoras: Enquadramento Histórico Legal e Pressupostos Educacionais	99
4.2 A Formação Inicial e o Perfil Profissional Docente em Portugal: da Lei de Bases do Sistema Educativo ao Processo de Bolonha	103
4.2.1 A Formação Inicial de Professores de Educação Visual e Tecnológica em Portugal	118

4.3 Educação Visual e Tecnológica: que futuro?	124
--	-----

Segunda Parte - Estudo Empírico

Capítulo 5 - Estudo Empírico.....	132
5.1 Questões de Investigação	132
5.2 Objetivos de Investigação	133
5.3 Metodologia	134
5.4 Contexto de Estudo	136
5.5 Sujeitos	139
5.6 Instrumentos de Recolha de Dados	144
5.6.1 Análise Documental	144
5.6.2 Entrevista Semiestruturada	145
5.6.3 Grupo Focal	149
5.7 Procedimentos	152
5.8 Tratamento dos Dados	155
5.9 Apresentação dos Resultados	157
5.9.1 Resultados da Instituição A	157
5.9.2 Resultados da Instituição B	172
Capítulo 6 - Discussão e Conclusão	191
6.1 Resposta às Questões de Investigação e Discussão.....	191
6.2 Conclusão	218
6.3 Recomendações	220
6.4 Limitações e Implicações para Estudos Futuros	221
Referências	223
Anexos.....	253

Lista de Tabelas

Tabela 3.1 - Estratégias de Ensino e Aprendizagem no Âmbito da Renovação Pedagógico-Didática.....	82
Tabela 3.2 - Instrumentos de Avaliação no Âmbito da Renovação Pedagógico-Didática	92
Tabela 5.1 - Sujeitos do Estudo.....	140
Tabela 5.2 - Caracterização Académica e Profissional dos Coordenadores de Curso e dos Docentes das duas Instituições em Estudo e Codificação das Entrevistas.....	140
Tabela 5.3 - Caracterização Académica e Profissional dos Alunos das duas Instituições em Estudo e Codificação das Comunicações dos Alunos.....	142
Tabela 5.4 - Documentos Escritos Consultados e Respetiva Codificação.....	145
Tabela 5.5 - Itens Estruturantes Utilizados nos Guiões das Entrevistas.....	147
Tabela 5.6 - Tópicos Temáticos Utilizados no Roteiro de Debate dos Grupos Focais.....	151

Capítulo 1

Introdução

A 19 de junho de 1999, os Ministros responsáveis pelo Ensino Superior (ES) de vinte e nove países europeus assinaram a Declaração de Bolonha e concordaram sobre a importância da enunciação de propósitos comuns para o desenvolvimento coerente e coeso da Área Europeia de Ensino Superior (AEES). Na Declaração de Barcelona (2002), reafirmaram-se estes objetivos, reconhecendo-se a sua indispensabilidade para o alcance dos níveis de competitividade atualmente requeridos pela sociedade do conhecimento. Consagrou-se, ainda, o estabelecimento, até 2010, do Espaço Europeu de Ensino Superior e do Espaço Europeu de Investigação como os principais pilares da referida sociedade. Até à reunião de Lovaina, que decorreu em 2009, aderiram à Declaração de Bolonha mais dezoito países, perfazendo um total de quarenta e sete nacionalidades diferentes. Esta adesão indicia que o Processo de Bolonha (PB) tem tido uma grande repercussão e expansão que não se limitou apenas aos países pertencentes à União Europeia (UE).

Segundo um relatório elaborado pelo Grupo de Acompanhamento do Processo de Bolonha, Portugal faz parte do conjunto dos cinco estados-membros que estão mais avançados na concretização dos seus pressupostos e que cumpriram a maior parte dos critérios estabelecidos internacionalmente para a sua execução (C. O. Alves, 2009, abril 28). Um dos mais célebres objetivos do PB é a mudança de paradigma educacional. Contudo, e apesar de haver uma intenção governamental, que se traduziu numa decisão política, e a respetiva legislação promulgada, a ausência de estudos mais rigorosos sobre a implementação do PB nas instituições portuguesas não possibilita a confirmação da sua plena concretização, nomeadamente a mudança do paradigma educacional, uma vez que esta implica uma renovação pedagógico-didática. É neste contexto que se insere o presente trabalho de investigação, que tem como objetivo principal refletir sobre o impacto do PB nas estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação no Mestrado em Ensino da Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, lecionado em duas instituições de ES, contribuindo, desta forma, para o esclarecimento da comunidade académica sobre os novos desafios decorrentes das alterações recomendadas.

A reformulação dos propósitos do ES, nos países pertencentes à UE, surgiu como uma das principais intenções do PB perante os desafios e oportunidades que emergem num contexto de crescente integração económica à escala mundial. Um dos seus objetivos foi, pois, tornar o espaço europeu atrativo, compatível e competitivo (Declaração de Bolonha, 1999), sendo essencial garantir uma formação atenta às dificuldades naturalmente decorrentes de uma sociedade globalizada. Sendo a educação o impulso do desenvolvimento e

da evolução de qualquer sociedade, cabe ao ES a compreensão ampla e fundamentada das finalidades e mudanças da sociedade.

Neste sentido, o sucesso de uma sociedade com fins competitivos comuns passará obrigatoriamente pela globalização da educação. Fazer parte de um mundo globalizado pressupõe competir em todas as dimensões, sociais, políticas e económicas. Torna-se assim evidente o papel da educação e da formação para a ascensão da cultura das nações, no sentido de as preparar para participarem ativamente e de beneficiarem de um esforço comum que culmina na construção da sociedade do conhecimento (Simão, Santos & Costa, 2004).

Considera-se que a Magna Carta, subscrita pelos Reitores das Universidades Europeias no ano de 1988, em Bolonha, esteve na génese do PB. Este documento refere-se à universidade como sendo o foco gerador de conhecimento cultural, científico e tecnológico da sociedade, atribuindo-lhe, assim, uma relevante responsabilidade no que diz respeito ao desenvolvimento económico e social dos países. Pode entender-se o PB como decorrente da conjuntura europeia, sobretudo pelo interesse dos estados-membros na definição de uma estratégia comum, tanto ao nível político como social, com o fim último de atingir maiores níveis de competência, produtividade e competitividade relativamente a outros países do mundo, nomeadamente aos Estados Unidos da América (EUA).

Partilhando as ideias de alguns autores (Amaral & Magalhães, 2000; Amaral, Moreira & Santos, 2006, dezembro; Magalhães, 2006; Neave, 1998; Oliveira, 2000; Pereira, 2009; Pombo, 1999, novembro), consideramos estar perante uma alteração significativa do conceito de universidade, leia-se ES, em relação ao que vigorou até ao século XX. Segundo Neave (1998), a maior parte dos sistemas de ES dos países do mundo tiveram como referência quatro grandes modelos históricos: o modelo Napoleónico em França; o modelo Humboldtiano, na Prússia; o modelo do Reino Unido; e o modelo estadunidense, nos EUA. Destacamos este último, já que o modelo de Bolonha veio a aproximar-se das suas principais premissas. Este modelo baseia-se na lei do mercado, em estreita ligação com a economia, tendo introduzido a noção do saber útil como eixo unificador de toda a estruturação e organização dos cursos. A produção do saber deixou de estar dirigida ao mundo académico, conciliando-se o conhecimento com a sua aplicação no mercado do trabalho. Segundo o Projeto Tuning, verifica-se na atualidade que são cada vez mais as instituições de ES dos países aderentes ao PB a aplicar questionários a alunos, ex-alunos e aos seus empregadores no sentido de orientar a oferta da formação para as necessidades do mercado de trabalho (González & Wagenaar, 2008).

Podemos ainda sublinhar que muitos dos propósitos consagrados pelo PB, nomeadamente a necessidade de criar condições de formação para a qualificação de mão-de-obra dirigida para as necessidades do mercado de trabalho, já estavam consignados na génese da rede de ES politécnico em Portugal (Lei nº5/73 e Decreto-Lei nº513-T/73), trazida com a reforma de Veiga Simão, em 1971. A própria Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, Lei nº46/86 e Lei nº49/2005) refere que o ensino politécnico deve conduzir a investigação «à

compreensão e solução de problemas concretos, [visando] proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica [...] com vista ao exercício de atividades profissionais» (art. 11º, ponto 4).

A aproximação do ES ao mundo do trabalho requer a formação de recursos humanos devidamente qualificados, dotados de competências que se entendem necessárias ao desenvolvimento tecnológico, económico e cultural da sociedade atual. Logo, as funções que cabiam às universidades, de produção de conhecimento intelectual, nomeadamente as defendidas pelo modelo Humboldtiano, foram substituídas pelas funções profissionalizantes com a implementação do PB (Pombo, 1999, novembro). O paradigma emergente procura que o ES tenha como missão a consagração do conhecimento numa vertente da sua aplicação prática, ou seja, que o conhecimento que produz seja efetivamente integrado nas necessidades da sociedade, impulsionando a produtividade e a competitividade.

Esta ideia é amplamente defendida com o PB, que sublinha a importância da aquisição de competências, realçando-se agora o equilíbrio entre as competências específicas e as genéricas e transversais no alcance do sucesso profissional dos cidadãos. As *higher skills*, ou seja, as competências ligadas ao saber fazer, saber ser e saber devir, são consideradas, segundo Lebrun (2008), essenciais numa formação de qualidade, já que impulsionarão a aquisição do saber e, pontos fulcrais no PB, o aprender a aprender e a aprendizagem ao longo da vida.

A reestruturação do ES no âmbito do PB implicou ainda a convergência das formações nos diversos países aderentes, estratégia esta que abriu o caminho para a efetiva concretização da mobilidade dos estudantes e dos cidadãos. Através da adoção de um sistema de créditos comum, o *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS), o ES europeu possibilita uma resposta formativa à necessidade decorrente da instabilidade conjuntural ao mesmo tempo que vê garantida a qualidade das formações, a partir de Bolonha, reguladas por entidades internacionais independentes.

Além de pretender tornar os sistemas de ensino comparáveis, percutíveis e acreditados, o PB preconiza ações e mudanças no paradigma de ensino e aprendizagem, sobre as quais pretendemos refletir, em particular, na presente investigação, já que o novo modelo se traduz, antes de mais, pela maior relevância da aprendizagem relativamente ao ensino. Um relatório independente feito pela *Center for Higher Education Policy Studies* (CHEPS), a pedido da Comissão Europeia, defende que a qualidade de ensino depende da mudança curricular e da aprendizagem centrada no aluno (European University Association, 2010). A este propósito, Feyo de Azevedo (2002, junho) evidencia como sendo um dos objetivos mais problemáticos do PB a adoção de metodologias de ensino e aprendizagem centradas no aluno que tornem a aprendizagem mais efetiva. Segundo o autor, esta alteração, necessária ao sucesso escolar, implica uma eventual rutura cultural tanto para professores como para alunos.

Daí podermos afirmar que o PB apresenta pontos comuns com o modelo de rutura defendido pela Escola Nova para outros níveis de ensino, impulsionado a partir das obras de

Rousseau, Dewey, Ferrière, Freinet, Freire e muitos outros autores. Na sua essência, ao contrário do que havia vindo a ser proposto pela Escola Tradicional, ao longo do século XIX, o centro da ação educativa passou do professor para o aluno, entendendo-se o aluno como parte integrante e ativa no processo de aprendizagem (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Gilbert (1976), referindo-se ao método tradicional, afirma que este «consagra mais o génio do mestre do que auxilia o aluno a desabrochar, a preparar-se para um futuro melhor» (p.55). Pretende-se com Bolonha desenvolver no ES atividades centradas no aluno, que autonomamente constrói o seu conhecimento na já referida lógica do aprender a aprender. Deverá, por conseguinte, existir uma identificação entre os seus interesses e a aquisição de competências.

É evidente que a qualidade do conhecimento está intimamente ligada à qualidade de ensino. O novo espaço europeu de ES apresenta algumas exigências no processo de ensino e aprendizagem, que terão de se refletir nas metodologias e meios utilizados pelos docentes, uma vez que se incorpora na atividade docente, por exigência explícita, a ação tutorial. Uma das principais inovações no âmbito das metodologias de ensino e aprendizagem, a tutoria, mostra-se como uma mais-valia entre a aproximação flexível das exigências do ensino e da heterogeneidade dos estudantes, decorrente da progressiva expansão da escola a todas as classes sociais. A tutoria deseja introduzir uma maior flexibilidade, modificando, eventualmente a relação do aluno com o ensino, individualizando-o e facilitando o trabalho pessoal do estudante, atendendo às dificuldades na sua especificidade. Neste sentido, o professor deixa de ser a única e principal fonte de informação para o aluno, para se converter num colaborador, guia e facilitador de estratégias de aprendizagem, mediante uma «metodologia colaborativa» (Martínez & Ortiz, 2005, p.123). No entanto, em inquéritos aplicados a estudantes e a docentes de várias instituições de ES, as respostas refletem o problema da escassa participação nas horas designadas para as Orientações Tutoriais, que algumas instituições denominam Horas de Apoio, componente importante no desenvolvimento de um paradigma de ensino e aprendizagem centrado no aluno (Magalhães, 2009, junho).

Com o PB, visa-se a promoção de atitudes ativas e reflexivas por parte dos alunos na aquisição das suas aprendizagens e no alcance do seu conhecimento. Estas atitudes devem ser impulsionadas pelos docentes, pelo que, consequentemente, terão de ser repensadas as metodologias individuais de ensino, encontradas estratégias que fomentem a transferência de autonomia para os alunos e, necessariamente, assumida uma maior exigência da formação pedagógico-didática do corpo docente. Segundo Magalhães (2009, junho), alguns relatórios de avaliação do impacto do PB em instituições de ES apontam para o reconhecimento de falhas de formação pedagógica do corpo docente.

Por conseguinte, a formação de professores deve ser entendida pelos seus responsáveis como um problema central e dialético, tornando-se indispensável o reconhecimento de que «as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, [estes] não podem mudar sem o compromisso das instituições [...], que as escolas e os sistemas são interdependentes e interativos [...] e que a educação só pode reformar-se transformando as práticas que a constituem» (Kemmis, 1987, p.74).

Neste sentido, dada a nossa ligação quer como aluna e docente antes da implementação do PB, como docente durante o processo de transição do modelo de ensino antigo para o atual e, no presente momento, que o processo já foi implementado, como docente e investigadora, podemos testemunhar que existem ainda muitas dificuldades na conjugação de esforços para a implementação de algo ainda desconhecido por alguns, pouco desejado por outros e receado por todos, nomeadamente pela complexidade inerente à educação no seu todo, questionando e reformulando a missão do ES, as metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação e as competências a adquirir. Estamos, de facto, perante uma mudança de fundo do paradigma educacional, o que implica o repensar dos muitos modelos de ensino e de formação que estão há muito implementados no ES e até noutros níveis de ensino.

É inegável que o PB faz emergir uma nova atitude perante a educação. No entanto, o chamado tempo político - meta de concretização do PB para 2010 - não coincide com o tempo académico, necessário à sua efetiva implementação (Magalhães, 2009, junho). Esta dificuldade é visível nos resultados obtidos através de relatórios de avaliação do impacto de Bolonha no ES em Portugal, consagrados pela publicação do Decreto-Lei nº107/2008, em que se constata que a implementação das novas metodologias de ensino e aprendizagem constituem uma das maiores inquietações. Aparece mesmo descrito no relatório da Universidade do Minho a seguinte nota: «Aquela meta representa um horizonte temporal demasiado curto para se implementar e amadurecer mudanças mormente quando estas incidem sobre práticas e atitudes secularmente instaladas» (Magalhães, 2009, junho).

Ora, a formação de professores deve ser considerada, conjuntamente com outros sectores e áreas de intervenção, uma das componentes principais de mudança. No quadro em que se insere o PB a nível europeu, os programas de formação de professores, em alguns países, onde se inclui Portugal (Decreto-Lei nº43/2007), são influenciados por orientações estabelecidas a nível nacional, através dos respetivos órgãos competentes (Ministério da Educação e Ciência e Conselhos Nacionais de Ensino), conferindo assim uma certa homogeneidade dos programas. Noutros países, é dada uma maior autonomia às instituições de ES, no sentido de elas protagonizarem a configuração dos vários programas de estudo, proporcionando o desencadear de algumas disparidades entre os vários cursos de formação e entre as instituições de ES (Projeto Tuning, 2003).

A nível nacional, a formação de professores, em especial a qualificação do corpo docente, tem vindo a merecer especial relevância no seio da conjuntura nacional, tendo em vista a superação dos défices de qualificação da população portuguesa. Esta valorização é concretizada através da publicação da segunda alteração à LBSE (Lei nº49/2005) e, posteriormente, com a publicação dos Decretos-Lei nº74/2006 e nº43/2007, este último dirigido mais especificamente à formação de professores. A importância conferida à qualificação do corpo docente trouxe consigo uma revisão das condições a ter em conta na atribuição da habilitação para a docência. Entre as várias inovações, este decreto apresenta como condição obrigatória e indispensável ao exercício da docência a habilitação profissional,

deixando para trás outros tipos de habilitações (como a própria ou a suficiente), que, no passado, permitiram que diplomados do ES sem qualificação profissional e diplomados de áreas afins à área de lecionação ingressassem nesta profissão.

A referida habilitação profissional para a docência surge num contexto de reformulação dos cursos das várias instituições de ES, adequados ao PB, mais especificamente aos objetivos preconizados pelo mesmo. O nível mínimo obrigatório atual para se ser professor compreende a obtenção do grau de mestre, na área específica de ensino. Esta medida demonstra a preocupação com a qualidade da formação dos docentes, na «preparação e valorização do respetivo estatuto sócio profissional» (Decreto-Lei nº43/2007, preâmbulo). O grau de Mestre também se tem verificado como prioridade de implementação nos países que fazem parte do PB, como aparece descrito no Relatório Trends 2010 (European University Association, 2010), o mestrado tende a permanecer o requisito básico para a entrada no mercado de trabalho trazendo valor acrescentado aos currículos das licenciaturas.

Para o ensino das disciplinas de Português, de História e Geografia, Matemática e Ciências, do segundo ciclo do Ensino Básico (EB), a via de acesso será a de realização do primeiro ciclo de estudos de professor generalista, ou seja, de Técnico de Educação. Para o ensino das restantes disciplinas/áreas disciplinares, nomeadamente das línguas estrangeiras, da Educação Física, da Educação Musical e da Educação Visual e Tecnológica (EVT), a via preferencial de acesso ao segundo ciclo de estudos depende da realização de uma formação específica de base.

Em termos concretos e de durabilidade dos cursos de formação de professores, os atuais cursos obrigam à frequência de seis semestres (licenciatura), equivalentes a 180 ECTS, mais três ou quatro semestres para a obtenção do grau de mestre, equivalentes a 90 ou a 120 ECTS, respetivamente. Há ainda a salientar que a Iniciação à Prática Profissional (IPP) é consagrada no segundo ciclo de estudos, portanto durante a frequência do mestrado. Assim, a profissionalização, que era no passado adquirida durante a licenciatura, passa agora a ser adquirida no mestrado. Podemos observar, ainda, que os mestrados em ensino passam a apresentar um cariz mais prático e profissionalizante, no sentido de garantir uma formação direcionada não só para o saber, mas também para o saber fazer.

Partindo do pressuposto de que a educação, em todos os seus níveis e graus de ensino, não pode estar alheia aos desafios colocados pela contemporaneidade e de que a tão desejada mudança poderá depender fundamentalmente da formação de professores no sentido de haver uma transformação das práticas docentes, pensamos ser pertinente, na presente investigação, refletirmos sobre a importância da expressão artística na formação integral do indivíduo, bem como na formação dos futuros professores de EVT.

A abordagem das artes visuais e plásticas no sistema de ensino português faz-se através da Expressão Plástica (Pré-escolar e primeiro ciclo do EB), da Educação Visual e da Educação Tecnológica (nos segundo e terceiro ciclos do EB) e de outras disciplinas no âmbito das artes (no ensino secundário), disciplinas que «desempenham um papel essencial na consecução dos objetivos da Lei de Bases» (Ministério da Educação, 2001a, p.155). Fazemos

aqui um parêntesis para referir que, no decorrer do presente estudo, o atual Ministério da Educação e Ciência decretou a dissolução da disciplina de EVT no segundo ciclo do EB e a sua substituição pelas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. Entendeu este Ministério que as duas áreas são distintas e que não fazia sentido a sua agregação. Apesar desta alteração, os cursos de formação de professores de EVT ainda não foram reestruturados.

A disciplina de EVT pretende proporcionar a todos os cidadãos uma formação artística e técnica. Ao situar-se entre esses dois campos da atividade humana, favorece o desenvolvimento da sensibilidade e do pensamento crítico e criativo, a exploração de novos valores, a expressão da cultura e a formação global do indivíduo. No entanto, durante muitos anos, a formação artística foi vista como um apêndice das outras áreas de formação, consideradas saberes privilegiados dentro da educação. Na escola atual, podemos constatar que as disciplinas artísticas têm uma nova função e, conseqüentemente, uma maior valorização no processo de aprendizagem dos alunos, na medida em que se percebeu que contribuem de forma inigualável para o desenvolvimento integral e harmonioso do ser humano. Read (1943/2010) pretendeu comprovar que a forma de proporcionar esta harmonia passa pela promoção da educação estética, em que se incluem as áreas da educação artística - educação dos sentidos, a consciência, a inteligência e o raciocínio do indivíduo - de forma a estabelecer uma relação consonante entre o aluno e o mundo exterior. De acordo com as suas especificidades, as disciplinas enquadradas no âmbito artístico, nomeadamente a disciplina de EVT, possuem necessidades metodológicas de ensino e aprendizagem muito particulares.

Depois de uma análise aprofundada sobre os principais pressupostos das metodologias que estão na base da formação artística, relacionadas com a Educação pela Arte, a Teoria da Gestalt e com a Metodologia Projetual, entendemos que as mesmas podem ser aplicadas à formação de professores, em geral e, de EVT, em particular, no âmbito do que agora é preconizado pelo PB. Muito resumidamente, até porque esta matéria constituirá um dos capítulos do nosso estudo, sustentando a nossa convicção em obras de Herbert Read (1943/2010), Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Köhler (1887-1967) e Kurt Koffka (1935/1975), Bruno Munari (1988), Kilpatrick (1918/2006), Eisner (1972; 1991; 2002a,b), Gardner (1972; 1985; 1988), em Portugal de Arquimedes Santos (1989; 1999; 2000), Alberto Sousa (2003) e Lucília Valente (1999, 2000), procuramos mostrar, neste estudo, que as metodologias de ensino e aprendizagem subjacentes às referidas teorias parecem adequadas às necessidades de formação atuais e que os seus pressupostos vão ao encontro da renovação pedagógico-didática consignada no PB.

Tendo por base um estudo descritivo da implementação do PB na prática real e quotidiana de duas instituições de ES, pretendemos com a presente investigação analisar programas de formação referentes ao Mestrado em Ensino da EVT no EB, de cariz profissionalizante, focalizando metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação nas diversas unidades curriculares (UC) correspondentes às componentes de Formação Educacional Geral (FEG), de Didáticas Específicas (DE) e de Formação na Área de Docência

(FAD) dos referidos cursos. Excluimos da nossa área de estudo a componente relativa à Iniciação da Prática Profissional (IPP), pois consideramos que, pela sua especificidade metodológica, merece uma abordagem particular, que poderá constituir um eventual estudo futuro.

O estudo empírico que desenvolvemos traduz-se, pois, num Estudo de Casos Comparativo, uma vez que procedemos à análise comparativa de duas realidades institucionais, entendidas apenas como exemplos da rede nacional de instituições do ensino politécnico e do ensino universitário português. É, pois, nosso objetivo, no presente trabalho, verificar as alterações ocorridas com a mudança do paradigma de ensino e aprendizagem, especificamente nos cursos de formação de professores de EVT dessas instituições, auscultando os vários intervenientes sobre a pertinência da sua aplicação prática no contexto de formação atual.

Importa, no contexto desta temática, confrontar o que está regulamentado nos documentos oficiais, disponibilizados pelas instituições em estudo, com o que atuais formandos dizem ser os modelos de ensino, aprendizagem e avaliação praticados ao longo do curso, bem como com o que professores e coordenadores de curso entendem ser as suas práticas e as suas maiores preocupações na adequação da sua leção ao PB. Pretendemos saber a opinião dos vários participantes sobre os aspetos mais positivos e menos positivos de Bolonha relativamente às metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação, nomeadamente no desenvolvimento de competências para a aquisição do conhecimento, formulação de uma atitude crítica e reflexiva e preparação de capacidades práticas e profissionais.

Esperamos, pois, que as conclusões desta investigação possam, eventualmente, contribuir para a melhoria de todo o processo de implementação do PB nos cursos analisados e, em última instância, que as propostas apresentadas possam ser aproveitadas em cursos de outras áreas de conhecimento.

Passamos, agora, a apresentar a organização geral do nosso trabalho. A presente tese está dividida em duas partes, a primeira referente ao enquadramento teórico da problemática em estudo e a segunda relacionada com o estudo empírico. Assim, a primeira parte compreende três capítulos: no Capítulo 2 apresentamos o enquadramento histórico-legal do PB, evidenciando os principais pressupostos e objetivos estratégicos delineados no âmbito do mesmo, ao nível europeu, e a revisão de literatura, no nosso entender, mais pertinente e atual no contexto deste estudo; no Capítulo 3, que denominamos «Configurações de Renovação Pedagógico-Didática no Ensino Superior à Luz do Processo de Bolonha», apresentamos uma reflexão sobre o novo papel do ES decorrente das novas exigências de política educativa e as implicações do PB na renovação de práticas de ensino, aprendizagem e avaliação. Neste capítulo, expomos ainda uma proposta pedagógico-didática que pode vir a ser, eventualmente, enquadrada na implementação do PB e na reforma inerente ao mesmo; no Capítulo 4, centramo-nos na formação de professores de EVT, nomeadamente nas novas necessidades e pressupostos profissionais para a formação dos mesmos de acordo com o PB.

Para além de apresentarmos o percurso histórico-legal da formação de professores de EVT em Portugal, refletimos sobre o perfil profissional docente em Portugal desde a LBSE até ao PB e questionamos o futuro da EVT.

A segunda parte do nosso trabalho é constituída pelo Capítulo 5, no qual começamos por apresentar as questões e os objetivos específicos de investigação. Seguidamente, descrevemos e justificamos a metodologia utilizada, nomeadamente o tipo de estudo efetuado, os contextos de estudo em que funciona o curso em análise, a seleção dos sujeitos que participaram nas entrevistas e no grupo focal, a definição e elaboração dos instrumentos de recolha de dados e a descrição do tratamento dos dados obtidos. Neste capítulo, apresentamos ainda os resultados da investigação.

Finalmente, na Conclusão e Discussão (Capítulo 6) debatemos os resultados recolhidos, confrontando-os com os aspetos que julgamos mais pertinentes da revisão da literatura, dando resposta às questões de investigação. Tendo em conta que este trabalho se apresenta como um estudo em aberto, refletiremos também sobre as limitações do mesmo e apontaremos possíveis investigações que levariam ao aprofundamento da temática aqui desenvolvida. Apresentamos, por fim, algumas propostas relativas à implementação de metodologias de ensino e aprendizagem, à luz das ideias que aqui defendemos.

Primeira Parte

Enquadramento Teórico

Capítulo 2

Enquadramento Histórico Legal do Processo de Bolonha

2. Processo de Bolonha: Percursos e Mudanças

O PB nasce com o propósito de se proceder à reestruturação do ES no âmbito europeu. Esta reorganização, que envolveu os países da UE, apresenta-se como um requisito indispensável para se alcançarem níveis de competitividade social, cultural e económica.

No presente capítulo, delinearemos alguns dos aspetos que marcaram o percurso histórico e processual da implementação deste Processo, fazendo referência aos diversos encontros de reflexão efetivados pelos vários estados-membros desenvolvendo, ainda, as principais ideias traçadas e a sua repercussão em Portugal.

2.1 Globalização e Ensino Superior

A associação do termo globalização ao contexto económico adveio do facto de ser neste âmbito que se tornou mais visível a sua ação. A nova economia mundial emergiu da intensificação vertiginosa da transnacionalização da produção de bens, de serviços e dos mercados financeiros. Por conseguinte, a economia passou a girar em torno das moedas com maior poder económico à escala mundial, como o Dólar, a Libra ou o Euro. Aliás, a adoção pelos vários países da UE da moeda única, o Euro, é o exemplo de que os estados hoje adotam políticas que procuram cada vez mais a integração e a convergência.

O que designamos por globalização trata-se, pois, de um conjunto diferenciado de relações sociais que dão origem a diferentes fenómenos que estão na base de «uma trama de globalismos localizados e localismos globalizados» (Santos, 1995, p.265). Entende-se a globalização como sendo um processo, através do qual, determinada entidade ou sistema local estende a sua influência a todo o globo. Aquilo a que chamamos «globalização é sempre a globalização bem-sucedida de um determinado localismo» (Santos, 1997, como citado em Teodoro, 2001, p.152). Assim, a globalização é a forma como o local se torna global.

Todavia, será importante realçar que a globalização não resulta propriamente da sobreposição de um país relativamente a outro, mas de uma «construção supranacional» (Teodoro, 2001, p.149). Temos como exemplo a língua inglesa que se afirma como a língua

universal, devido a factos históricos associados, consequentemente, ao poder comercial, político, económico e ao prestígio científico e cultural dos EUA e do Reino Unido em todo o mundo (Singh & Rosemary, s.d.). Este exemplo pode ilustrar a ideia da distensão de determinada influência local à escala global, já que os EUA se tornaram um dos pontos de referência mais importantes de e para todo o mundo, não apenas através da sua língua, mas também ao nível económico, cultural e, até, educativo. No que diz respeito a este último, especificamente no caso do ES, podemos verificar através do *site* eletrónico *Ranking Web of World Universities* que os primeiros lugares são ocupados por universidades Norte Americanas e do Reino Unido, consideradas como as melhores do mundo.

No âmbito da vertente económica, surgem novos interesses relacionados com a incessável competitividade mundial, que configura a constituição de governações convergentes (Azevedo, 2007). Aliada à ideia das vantagens competitivas, imprime-se o objetivo de criar condições de sustentabilidade dos países, tanto ao nível ambiental como económico, cultural e social, criando a base de fortalecimento de um crescimento constante e duradouro, que valorize e recupere todas as formas de capital humano, cultural e financeiro.

A globalização afirma-se, pois, sobre a crise do projeto desenvolvimentista e modernizador (Giddens, 2006), visto que os mercados nacionais passaram a depender, cada vez mais, dos mercados mundiais, tendo como consequência um projeto de desenvolvimento à escala global, denominado por globalização. Este projeto teve como principais pilares, por um lado, as vantagens da competitividade; por outro lado, a estratégia de liberalização (Teodoro, 2001). Com a atual expansão acelerada do liberalismo económico, assiste-se a uma tendência para a criação de um efeito homogeneizador à escala planetária de um mundo interdependente e a um efeito de persistência da diferença, ou seja, um fechamento das especificidades de cada país sobre elas mesmas (Azevedo, 2007). Não se pode entender a economia de mercado contemporânea como um simples somatório de economias nacionais, mas antes como uma realidade mundializada, onde se entrelaçam, de modo hierarquizado, diversas «redes internacionais, transnacionais, plurinacionais, continentais, regionais e locais» (Azevedo, 2007, p.17). Falamos em modo hierarquizado, pois, na realidade, como defende Boaventura Sousa Santos (2002), «não existe estritamente uma entidade única chamada globalização; existe, em vez disso, globalizações» (como citado em Azevedo, 2007, p.17). Nos meandros desta ideia, assomam as desigualdades entre os vários países, que se traduzem nas influências diretas que os mesmos protagonizam e que têm vindo a ser intensificadas no processo de globalização.

Não nos podemos esquecer ainda de que o neoliberalismo, que surgiu na década de setenta, com Milton Friedman, mostra-se como uma ideologia de auto serviço social e económico avançado por uma classe elitista dos países de primeira posição no sistema mundial, a fim de promover os seus interesses capitalistas específicos. Na sua essência, esses interesses não procuram uma autêntica cooperação global e de colaboração para o bem-estar de toda a humanidade, mas utilizam a linguagem globalista como forma de camuflagem dos

reais motivos que estão associados ao reforço do poder dos estados, associada ao desenvolvimento da «sua capacidade para responder coletivamente às forças que nenhum deles pode, por si, jamais controlar individualmente» (Dale, 2001, como citado em Teodoro, 2001, p.149).

A globalização tomou a sua forma atual na década de sessenta com o conceito de “aldeia global”, desenvolvido por Marshall McLuhan (Singh & Rosemary, s.d.). Surgiu com a proliferação das tecnologias de informação e comunicação, estendendo-se aos capitais, à cultura e ao consumo (Giddens, 2006). A revolução tecnológica ao nível das telecomunicações e dos transportes permitiu a compressão espaço temporal, através da qual o mundo parece ter ficado com uma dimensão mais pequena. Estamos perante o fortalecimento das uniões sociais à escala mundial, que o que sucede a quilómetros de distância produz uma influência direta nas ocorrências locais e vice-versa. Como consequência, constata-se uma redução das distâncias físicas, favorecendo o contacto rápido entre os indivíduos, o que, por sua vez, permite que uma grande parte da população tenha acesso a um nível de conhecimento que não estava ao seu alcance há um século atrás (Giddens, 2006; Stiglitz, 2006). Giddens (2006) vai mais longe quando afirma que «a globalização tem algo a ver com a tese de que agora vivemos todos num único mundo» (p.20).

Perante todas estas vertentes de globalização, questionamo-nos se o mundo se torna cada vez mais igual. Antes pelo contrário. Em primeiro lugar, se por um lado há a tendência para a homogeneização e padronização dos comportamentos políticos, sociais, económicos, culturais, educacionais e religiosos; por outro lado, esta tendência pode criar espaços de resistência que no limite surgem como forma de se afirmar o fundamentalismo e o radicalismo, opondo-se ao que possa ser relacionado com a globalização. Daí surgirem, por vezes, conflitos e tensões étnicas, religiosas, sociais e culturais. Neste contexto, assistimos à polarização do globo entre aquilo que é o mundo globalizado do cinema, da publicidade, da moda, da economia capitalista, dos sistemas políticos denominados de democracias e um mundo que não é conhecido e que se recusa a aceitar de forma determinada, tudo o que seja padrão social, cultural, político, económico, religioso do Ocidente (Giddens, 2006). Ou seja, a globalização imprime, através dos seus desenvolvimentos, tendências que se contrapõem reciprocamente e que envolvem vencedores e vencidos (Santos, 1995).

A globalização, na atualidade, é dirigida pelo Ocidente e está profundamente marcada pelo poderio político e económico dos EUA, carregando com ela consequências muito desiguais (Giddens, 2006). A este complexo processo social está relacionado o desenvolvimento de certas dinâmicas, a que Boaventura de Sousa Santos (1995; 2005) chama *globalização de-cima-para-baixo*, relativas a fenómenos de globalização neoliberal ou hegemónica referente à supremacia de uns (povos, nações, países) sobre os outros, e de *globalização de-baixo-para-cima*, aquilo a que Boaventura de Sousa Santos chama *contra-hegemónica*, respeitante ao «conjunto vasto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra as consequências económicas, sociais e políticas da globalização hegemónica [...] centrando-se nas lutas contra a exclusão social» (Santos, 2005, p.1).

Apesar de o fenómeno da globalização, na atualidade, ter influenciado fortemente a economia e a política de vários países, ainda será cedo para avaliar as consequências que essa universalização irá gerar sobre as culturas nacionais. Contudo, já se pode perceber que a sociedade globalizada está a criar uma nova ética com novas formas de pensamento e novas maneiras de ver o mundo. Para além deste aspeto, é certo que o sucesso desta sociedade globalizada passará obrigatoriamente pela globalização da educação (Lima, 2007), pois competir num mundo globalizado pressupõe competir em todas as dimensões sociais, políticas e económicas e todas estas dimensões são lavradas no seio da educação.

A expansão educativa tornou-se uma questão predominante no que concerne ao crescimento económico. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) desempenhou um papel importante no que diz respeito à expansão do sistema escolar, nomeadamente na legitimação da política educativa em representação dos países capitalistas desenvolvidos. A OCDE tem vindo a afirmar a ligação entre os sistemas educativos e as necessidades do crescimento industrial e do desenvolvimento da economia capitalista.

Apesar de os diferentes ritmos da sua expansão, a escola de massas afirmou-se como sendo um fenómeno global (Teodoro, 2001) e, como todos os fenómenos globais, a escola de massas tem uma raiz local. Construída no contexto europeu dos séculos XVI e XVIII, a escola de massas foi-se propagando pelos vários países do mundo capitalista, afirmando-se como sendo o modelo exequível nesse mesmo contexto (Nóvoa, 1995). Desenvolveu-se, assim, «uma gramática da escola, que tem procurado responder ao desafio de ensinar a muitos como se fosse um só, transformando a escola num elemento central de homogeneização linguística e cultural» (Teodoro, 2003, p.3).

Se, por um lado, a massificação do ensino proporcionou a todos os cidadãos a possibilidade de frequentar a escola, por outro lado, «a frequência da escola por todos os alunos [...] tem como consequência direta transformar em problemas escolares todos os problemas sociais» (Teodoro, 2003, p.5). O aumento massivo das dificuldades que a escola hoje apresenta prende-se com o referido fenómeno da massificação. Este fenómeno educacional, apesar de se focar tendencialmente nos níveis de ensino mais baixos, estende-se naturalmente ao ES, visto que este nível de ensino, ao longo dos tempos, tem criado condições para receber e formar, cada vez mais alunos, estando mais atento à sua diversidade. Aliás, a formação superior dos cidadãos é um dos objetivos, sobejamente conhecidos, de todos os países do mundo, pelo menos os mais evoluídos.

Associado ao fenómeno da globalização na educação, surge o PB exigindo necessárias transformações dos sistemas de ES face aos desafios e oportunidades que emergem num contexto de crescente integração económica à escala europeia. A globalização, que começou por ser uma estratégia económica, chegou ao ES. Bolonha deve, pois, ser entendido como um desafio que surgiu da necessidade de se estabelecer até ao ano de 2010 uma AEES compatível, competitiva e atrativa.

No que concerne ao ES no âmbito da globalização perdura a perceção de um entendimento devidamente ajustado sobre as metas e as mudanças da sociedade. Isto porque

sendo a globalização um fenómeno fundamentalmente económico, a ideia predominante é que o ES deve ser o motor das transformações exigidas pela nova economia de mercado (Sobrinho, 2005b). Apela-se a um ES que se constitua através da integração dos vários saberes para que, deste modo, seja possível promover o desenvolvimento global dos seres humanos com as competências necessárias para enfrentar a sociedade dita globalizada. Esta ideia só será viável se os indivíduos pensarem de forma complexa, «articulando o local e o universal, o particular e o global» (Fernandes, 2000, p.24). Deste modo, compreende-se a responsabilidade da área educacional e, em particular, da formação de professores e formadores (Conselho Europeu, 2002, junho 14).

O PB tem sido alvo de muitas controvérsias discutindo-se, frequentemente, os potenciais perigos da uniformização e do aumento da competição com os outros países que, à partida, dispõem de melhores meios ao serviço da educação do que Portugal. Caso não alcancemos o nível de qualidade pretendido, não estaremos preparados para competir com outros países.

Por outro lado, com todos os prós e contras, questionamo-nos se Portugal não tivesse aderido a Bolonha, como poderia competir em termos académicos e profissionais, com as devidas consequências ao nível económico, com outros países que assinaram este acordo e já estão há muito a trabalhar sobre ele? O PB é uma realidade em todas as instituições de ES dos estados-membros e, no momento atual, parece constituir o único caminho a seguir. Pretendendo revolucionar todo o conceito de ES até aqui preconizado, este Processo é também uma clara demonstração de que os efeitos da globalização estão bem presentes nas atuais políticas educativas dos diferentes países, deixando, por vezes, uma pequena margem para as opções a nível nacional e, outras vezes, não deixando sequer qualquer margem de manobra para decisões de cariz nacional.

A este propósito, Boaventura Sousa Santos (1997) distingue a globalização de alta intensidade da de baixa intensidade. A primeira diz respeito a um conjunto de processos rápidos e intensos de globalização que são impulsionados por fatores hegemónicos bem definidos de políticas globais. Este tipo de globalização tende a dominar em situações em que as trocas são desiguais, pelos diferentes tipos de poder entre países, entidades, organizações, interesses ou práticas. Já a globalização de baixa intensidade, por sua vez, segundo o autor, diz respeito a processos mais lentos e ambíguos na sua causalidade, tendo a propensão para dominar em situações em que as trocas e o poder são menos desiguais. Para Boaventura Sousa Santos (1995), a distinção entre estes dois tipos de globalização possibilita clarificar as relações de poder desigual que impulsionam os distintos modos de globalização.

Segundo alguns autores, o PB patenteia um exemplo de globalização de alta intensidade. Para outros autores, até agora, ao nível educacional, a globalização tem sido de baixa intensidade em Portugal.

António Teodoro (2003) associa à globalização de baixa intensidade a ideia que, apesar de as organizações internacionais e os países centrais exercerem uma forte influência no processo de uniformização e de legitimação das políticas educativas nacionais, estas

afirmam-se, nalguns casos, de forma mais ambígua. Ou seja, as ditas políticas são, por vezes, filtradas pela vontade política nacional propiciando, desta forma, o desenvolvimento de diferentes interpretações e da implementação de normas diferentes de país para país. No que diz respeito ao conceito de globalização de alta intensidade, Teodoro (2003) defende que esta se refere ao tipo de globalização onde o recuo da intervenção do estado nacional é uma realidade, quer no que se refere à definição de prioridades, quer no que se refere à definição de estratégias, como é o caso da dimensão social, económica e cultural. O referido autor, entende que na educação, Portugal representa um caso de globalização de baixa intensidade.

Por sua vez, Joaquim Azevedo (2007) referindo-se especificamente ao PB, defende que as trocas e as relações de poder têm-se afirmado de maneira manifestamente desigual configurando-se, desta forma, numa globalização de alta intensidade. Ou seja, as políticas educativas de ordem nacional são reguladas pelos países que ocupam uma posição central no sistema mundial, que não é o caso de Portugal, que é um país que ocupa um lugar semiperiférico. Existem, assim, objetivos globais delineados internacionalmente que têm tido um efetivo seguimento nacional. Concordamos com esta ideia, visto que é um facto que com o PB se veio reforçar, cada vez mais, o poder de alguns países que têm ditado as regras. Ou seja, o ponto de partida para a reformulação de todo o sistema de ensino superior não foi o mesmo para todos os países intervenientes, mas o ponto de chegada e o tempo para essa chegada foi o mesmo, tendo como marco o ano 2010.

Nas últimas décadas, a UE tem centrado as suas ações na área educacional, sobretudo, na mobilização de várias dinâmicas, das quais destacamos duas etapas de vital importância no âmbito da ação crescente dos processos de globalização que culminaram no PB. Será de salientar que o Tratado da União Europeia (Comissão Europeia, 1992, julho 29) representa um marco decisivo neste percurso, visto que, no dito Tratado, é atribuída à UE a legitimidade e a competência para a ação no domínio educativo.

Segundo Antunes (2008), nos primeiros vinte anos (1971-1992), referentes à primeira etapa da contextualização da educação no contexto comunitário, é constatável o desenvolvimento de duas situações relativas ao modo como esta foi sendo considerada no contexto da UE. Uma primeira situação prende-se com a «institucionalização e consolidação da educação como área de cooperação e ação e, posteriormente, de intervenção política comunitária»; uma segunda situação diz respeito à «intensificação da construção de entendimentos, orientações e normas de ação comuns para as políticas nacionais dos Estados-Membros», ou seja, evidencia-se o despertar para a «europeização da educação no contexto comunitário» (pp.17-18).

Numa segunda etapa, desde 1992 até à atualidade, segundo Antunes (2008), assistiu-se à construção de uma política comunitária na área educacional e do espaço europeu de educação e formação, da qual se destaca o PB que representa o culminar desse percurso no âmbito específico do ES. Na referida etapa, há a assinalar duas fases, na primeira (1992-1998/9), verificou-se uma «ampliação [...] da capacidade de intervenção da União Europeia no domínio da educação» (p.20), contando com ações diversas: a constituição de um órgão

responsável pela educação formado pelos Ministros da Educação, com reuniões regulares; a criação de uma Direção-Geral e a existência de um Comissário responsável; a expansão de Programas de Ação, a partir do ano de 1994, nomeadamente o Programa Sócrates para a educação, que inclui o Programa Comenius, para a promoção de parcerias transnacionais de escolas do EB e Secundário, o Programa Leonardo Da Vinci, para a formação, o Programa Educação & Formação 2010 e todas as convenções europeias que estiveram na base do PB.

No referido contexto, os recursos humanos assumem um novo protagonismo no processo de integração europeia, no que concerne à competitividade da economia europeia relativamente a outros países do mundo, preocupação essa, segundo Antunes (2008), «crescentemente obsessiva» (p.20). Neste sentido, a educação e formação passam a ser orientadas por prioridades decorrentes da economia e os sistemas educativos são alvo de uma «crítica demolidora associada a um discurso reformista radical» (Antunes, 2008, p.20), onde são promovidas algumas noções de sociedade de aprendizagem, do conhecimento, da informação ou de aprendizagem ao longo da vida.

A relação entre o fenómeno da globalização e os processos educativos tem vindo a ser referida em torno de duas ideias primordiais. Por um lado, faz-se a apologia de que estamos perante a expansão, não apenas à escala comunitária mas europeia, sob a designação de AEES, de modelos estandardizados de organização dos sistemas educativos, como sendo parte de um processo de globalização cultural de demorada duração; por outro lado, assiste-se à constituição oficial de um «nível de governação supranacional como *locus* de inscrição das políticas a desenvolver para os sistemas educativos e de formação» (Antunes, 2008, p.24). Ou seja, assiste-se a uma tentativa de uma crescente e sistemática articulação das políticas nacionais de educação e formação, que se vão desenvolvendo em torno de prioridades e objetivos definidos ao nível da UE, que Antunes (2008) chama «processo de europeização» (p.24). A este processo está associado o *método aberto de coordenação*, que é apresentado pela Comissão Europeia (2002) como «um novo meio de fomentar a convergência das políticas nacionais para objetivos comuns» (p.10), tendo, como fim último, ajudar os estados-membros a fortalecerem progressivamente as suas políticas nacionais, nomeadamente através do confronto de uma «gama de indicadores, valores de referência, intercâmbio de boas práticas e avaliações pelos pares» (p.10).

O processo de concretização dos referidos aspetos são objeto de fiscalização por parte de vários órgãos, nomeadamente pelo Conselho de Educação, pela Comissão Europeia e pelo Conselho Europeu. Nesse sentido, Nóvoa e Dejong-Lambert (2003) defendem que «o que é apresentado como uma estratégia para melhorar a educação é, contudo, na realidade um modo de governação» (p.60), visto que, por detrás da definição dos vários instrumentos/mecanismos criados com a intenção de promover a aprendizagem recíproca e de acompanhamento dos progressos alcançados, se impõe um sentido regulador ao nível europeu que limita a autonomia institucional dos países.

Nas últimas décadas, temos assistido à evolução do ES em várias dimensões. Contudo, esta evolução é marcada por sucessos e fracassos. Sucesso no aumento de alunos que o

frequentam, no desenvolvimento crescente da cultura e da ciência, no aparecimento de novos estabelecimentos de ES mais próximos das realidades e necessidades locais e no aumento da qualificação do corpo docente. Por outro lado, o que está na base dos aspetos menos positivos será a sua evolução demasiado apressada, fracamente alicerçada nas tradições culturais e científicas dos países, apenas atenta às necessidades de mercado (Antunes, 2008). A obsessão e a restrição do ES à mera dimensão económica e pragmática, à produtividade e à compulsão pelo conhecimento de pronta aplicação pode-se constituir como uma «ameaça à construção histórica da universidade crítica» (Sobrinho, 2005b, para. 9). Esta nova conceção de universidade põe em causa os pressupostos que até ao momento esta cumpria, relacionados com a produção de conhecimento intelectual, liberto de interesses políticos e/ou económicos, na chamada liberdade académica, impulsionada pelo modelo Humboldtiano (Neave, 1998).

Desde a década de oitenta, e a par das transformações da sociedade preconizadas pelo fenómeno da globalização, as questões relativas ao ES na Europa têm sido dominadas por grandes pilares, como a autonomia institucional, o financiamento, a qualidade e inovação (Simão, Santos & Costa, 2002). O PB, a par destes pilares, apresenta outros, igualmente importantes, que apesar de estarem a eles associados, promovem algumas especificidades que convém analisar.

2.2 Processo de Bolonha: Estratégia Europeia para o Desenvolvimento

O PB tem vindo a desenvolver-se e traduz-se num conjunto de acordos subscritos que visam, essencialmente, reforçar a ideia de coesão e de desenvolvimento europeu para o aumento progressivo da qualidade do conhecimento. Consequentemente, este aumento do número de indivíduos com formação superior, em última instância, amplia os valores necessários para a competitividade com países como os EUA ou o Japão. Bolonha teve também como objetivo evitar a fuga de pessoas altamente qualificadas para outros países, nomeadamente para os EUA, por este país oferecer melhores condições de trabalho e remunerações, bem como melhores perspetivas de empregabilidade. Neste sentido, torna-se evidente o papel fundamental da educação e da formação para o aumento da cultura das nações, habilitando-as para participar e beneficiar do esforço comum de construção da sociedade do conhecimento (Simão, Santos & Costa, 2004).

Esta forma de desenvolvimento do conhecimento tem como um dos principais objetivos a promoção da cooperação transnacional e multicultural na formação superior e investigação. A construção do conhecimento assenta no desenvolvimento de dois pilares essenciais: a AEES e o Espaço Europeu de Investigação (EEI). Assim, o PB afirmou-se como sendo uma harmonização generalizada das estruturas educativas de ES na Europa, traduzindo-se numa organização estrutural e organizacional de base idêntica dos sistemas de ES, oferecendo cursos de formação semelhantes e comparáveis, quer em termos de conteúdos,

quer em termos de duração, conferindo diplomas de valor reconhecidamente equivalente tanto ao nível académico como profissional (Direção Geral de Ensino Superior, 2008).

O PB tem tido uma extraordinária repercussão (Comissão Europeia, 2010), aspeto que podemos antever que ainda está longe de findar. Este facto prende-se com a persistente atualização e adaptação de um sistema que tem como objetivo principal uma maior articulação entre os estados-membros para a consecução dos seus objetivos estratégicos. Aliás, os objetivos que estão na base de todo o Processo têm vindo a ser ajustados ao longo de sensivelmente vinte anos, pois a concretização prática da inovação de paradigmas de ensino e aprendizagem que persistiram ao longo de décadas nos nossos sistemas de ensino e que fazem parte integrante de uma mentalidade enraizada por todos (quer formandos quer formadores) é um passo que «pode bem levar o tempo de uma geração» (Feyo Azevedo, 2004, novembro, p.1). Neste decurso, tem sido feito um esforço traduzido em iniciativas de reflexão e de discussão bem como, de produção de documentos onde são enunciados alguns princípios fundamentais na prossecução deste caminho e tomadas de decisão políticas no sentido de se convergir para uma dimensão europeia comum. Este desenvolvimento estratégico deve considerar certos aspetos fundamentais, como: a «*Realização pessoal e profissional dos portugueses*», a «*Liberdade de aprender*», o «*Desenvolvimento e qualidade do ensino superior*», e a «*Dimensão europeia da educação e espaço português do ensino superior*» (Simão, Santos & Costa, 2002, pp.16-20).

A *Realização pessoal e profissional dos portugueses* compreende uma visão mais humanista da educação, da ciência e da cultura, rejeitando a ideia de que o ES deve utilizar o ensino e aprendizagem com o único objetivo de atingir interesses económicos. A primeira função do ES será a de atender à realização pessoal e profissional dos indivíduos que o frequentam. É prioritário promover um tipo de política educacional assente na interligação dos cursos e programas de ensino, de modo a ser possível a obtenção de qualificações através da acumulação de unidades de crédito, que possibilitem uma formação que respeite os diferentes ritmos, interesses e expectativas individuais, promovendo a aprendizagem ao longo da vida.

Quanto à *Liberdade de aprender* refere-se à possibilidade de escolha da instituição de ES pelo aluno, do curso que pretende frequentar, bem como pela liberdade de escolha de unidades curriculares que atendam às suas expectativas e desejos de formação profissional específica em determinada área do conhecimento. Esta oportunidade de escolha é, contudo, condicionada, muitas vezes, por falta de informação disponível sobre as instituições de ES, sobre os cursos das mesmas e sobre as saídas profissionais que esses cursos oferecem. A possibilidade de escolha também é, por vezes, balizada pela existência de planos de estudo demasiado rígidos, sem disciplinas opcionais, bem como pela definição de um sistema de fixação de vagas por instituição e por curso (*numerus clausus*), que funciona em duas vertentes: uma que se relaciona com a fixação de um número máximo de vagas e uma outra que estipula um número mínimo de vagas a ocupar como condição absoluta para o curso funcionar.

Relativamente ao *Desenvolvimento e qualidade do ensino superior*, no sentido de superar a ausência de um plano estratégico de desenvolvimento que atenda às necessidades de formação que persistem ao nível local e regional, será necessário promover planos adequados ao contexto onde as instituições de ES são implementadas. Este princípio também apela para a implementação de sistemas de avaliação mais consistentes e organizados nas instituições de ES, que impulsionem a publicação dos resultados possibilitando, desta forma, uma aferição dos cursos e instituições mais transparente e rigorosa.

Finalmente, no que se refere à *Dimensão europeia da educação e espaço europeu do ensino superior*, pretende-se que o ES seja reforçado com programas de mobilidade, quer de docentes, quer de estudantes, para que se efetue uma política de cooperação entre instituições internacionais e que se concretize o reconhecimento das qualificações.

Passamos a abordar, de seguida, aspetos relativos à génese e evolução dos objetivos gerais que se evidenciaram decisivos no refinamento do PB, no contexto do crescimento europeu contemporâneo. Analisaremos, igualmente, o impacto do PB em Portugal relativamente a outros países intervenientes.

2.2.1 Ensino Superior: Adequação e Cooperação para a Competitividade

O último quartel do século XX, nomeadamente após a queda do Muro de Berlim, em 9 de novembro de 1989, foi marcado por uma procura ostensiva de novos caminhos para a Europa, tanto ao nível político como ao nível social. Logo se percebeu a importância da criação de um espaço que fosse competitivo com o resto do mundo, devido à súbita e preponderante sociedade globalizada que estava a emergir. A referida procura culminou no Conselho Europeu de Chefes de Estado e de Governo, ocorrido em março de 2000, em Lisboa, que aprovou a Estratégia de Lisboa para 2010. Este encontro teve como principal propósito estipular determinados objetivos estratégicos no sentido de fazer da Europa, até ao ano 2010, o «espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social» (Conselho Europeu, 2000, para.6).

Em 2002, através da apresentação, pelo Conselho Europeu, do “Programa pormenorizado sobre o seguimento dos objetivos dos sistemas de educação e formação na Europa”, foram estipulados os objetivos estratégicos a alcançar até 2010, ao nível comunitário, no âmbito do desenvolvimento de políticas de educação e formação. Através do dito Programa, foram enunciados três objetivos estratégicos principais: 1. Melhorar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e formação na UE; 2. Facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e formação; e, 3. Abrir ao mundo exterior os sistemas de educação e formação (Conselho Europeu, 2002, junho 14).

Em 2005, procedeu-se à avaliação da Estratégia de Lisboa, tendo-se constatado que os resultados obtidos não tinham correspondido às expectativas inicialmente criadas. Neste

sentido, o Conselho Europeu, no mesmo ano, convida a Comissão a apresentar o Programa Comunitário de Lisboa que, na sua essência, se fundamentou em três objetivos estratégicos essenciais: tornar a Europa um lugar mais atrativo para investir e trabalhar, afirmar o conhecimento e inovação como fatores de crescimento e criar mais e melhores empregos. Também foram estabelecidas orientações aos estados-membros, no sentido de os mesmos elaborarem os seus Programas Nacionais de Reforma para uma implementação mais eficaz da Estratégia de Lisboa.

Em Portugal, esse plano foi materializado, em 2005, através do Programa Nacional de Ação para o Crescimento e Emprego. O objetivo deste programa foi o de promover, até 2008, emprego e crescimento através da melhoria da qualificação dos territórios, pessoas, empresas e instituições, fazendo apelo ao reforço da atratividade económica, da coesão social e da qualidade ambiental (Resolução do Conselho de Ministros nº183/2005).

Contudo, até se chegar à Estratégia de Lisboa houve um conjunto de acontecimentos que contribuíram para o despertar desta necessidade, nomeadamente para a sua concretização ao nível da formação superior, ou seja, para a implementação do PB. Concordando com a ideia de alguns autores (Antunes, 2008; Feyer de Azevedo, 2004, novembro; Simão, Santos & Costa, 2002, 2004; Sobrinho, 2005a, 2005b), pensamos que a Magna Carta das Universidades Europeias, subscrita pelos Reitores das Universidades Europeias, no ano de 1988, em Bolonha, por ocasião das comemorações dos noventa anos da universidade europeia mais antiga, está na génese do PB. A Magna Carta alerta para a necessidade de os povos e estados despertarem para a noção de que as universidades devem assumir um papel preponderante no futuro da humanidade, numa «sociedade que se transforma e se internacionaliza» (para.1). Este futuro irá depender, em grande parte, do desenvolvimento do conhecimento cultural, científico e técnico levado a cabo pela atribuição do protagonismo das universidades como foco principal gerador de conhecimento.

Perante os desafios e oportunidades que foram emergindo num contexto de crescente integração económica da Europa à escala mundial, exigiram-se as necessárias transformações nos sistemas de ES. Na Declaração de Bolonha (1999), foi evidenciada a necessidade da elevação da «competitividade internacional do sistema europeu de ensino superior» (para.8), no sentido de se assegurar a desejada atratividade relativamente às outras partes do mundo, quer ao nível da formação, quer ao nível da empregabilidade. Na Declaração de Bolonha (1999), e mais tarde na Declaração de Salamanca (2001), afirma-se que o ES será, em última instância, a estrutura que terá um papel preponderante para o desenvolvimento do supracitado objetivo estratégico.

Não se poderá identificar a Declaração de Bolonha (1999) como sendo a génese nem tão pouco a conclusão deste movimento europeu. Foi pois o «importante ponto de viragem irreversível [...] de imenso alcance cultural, social e económico» (Feyer de Azevedo, 2004, novembro, p.4). Entendemos que este ponto de viragem estará associado ao facto de, na descrita Declaração, se apresentarem metas concretas de atuação, que traçam,

nomeadamente, o ano de 2010 como previsto para a sua concretização, bem como as medidas necessárias a serem tomadas para a sua efetiva implementação.

Cabe, pois, ao ES cumprir com a responsabilidade de aumentar e de preparar, cada vez mais, os recursos humanos com a qualificação desejável para um mercado de trabalho competitivo. Isto poderá significar, por um lado, que o ES «deve ser viveiro dinâmico do espírito empreendedor» (Simão, Santos & Costa, 2002, p.44); por outro lado, deverá garantir que cada vez mais pessoas acedam ao ES. A este propósito, e no que diz respeito a Portugal, o Reitor da Universidade de Aveiro, Manuel Assunção, declarou que o ES português tem cumprido com a missão de facultar o acesso a um número crescente de alunos, sendo que 36% da população portuguesa com vinte anos de idade frequente, na atualidade, o ES, e que daqui a quatro anos, aproximadamente, estarão mais de 100 000 ativos preparados para o mercado de trabalho (T. Nóbrega, 2010, setembro 23), objetivo este que já foi reconhecido pelo Conselho Europeu de Educação.

Constata-se, assim, um abandono, em parte, da tradicional vocação das universidades que se centrava na construção do conhecimento e na formação dos cidadãos, como sendo bens públicos, despojados de quaisquer interesses económicos e sociais, baseado no modelo Humboldtiano. O objetivo fundamental do ES passa a ser o de dotar os seus alunos de conhecimentos baseados na lei de mercado, defendendo-se a noção do saber útil como eixo unificador de toda a estruturação e organização dos cursos. Ou seja, pretende-se que os currículos dos programas de estudo sejam adequados às necessidades de mercado. Necessidades essas que serão aferidas através da cooperação interinstitucional com empregadores, estabelecendo-se, assim, orientações conjuntas em estreita ligação com a economia de mercado, que se constituiu como a base para a competitividade, inspirando-se no modelo de ES defendido pelos EUA (Neave, 1998).

É nesta lógica que, na atualidade, podemos verificar na maioria das instituições de ES dos estados-membros uma equilibrada incidência de cursos vocacionais (de cariz académico) e de cursos profissionais (de cariz profissionalizante), estes adequados às necessidades diretas de mercado, aparecendo como forma de garantir empregos para os indivíduos que os frequentam, aspeto que não se verificava antes do PB (Comissão Europeia, 2010).

Contudo, segundo Sobrinho (2005b), o ES submerso pela dimensão económica, acabará por basear a sua ação na produtividade e no conhecimento de pronta aplicação prática, pelo que a sua função crítica social será colocada em causa. A este propósito, no Seminário de Helsínquia (2001) chamou-se a atenção para o facto de ser dever do ES adequar-se às perspetivas do mercado de trabalho, ressaltando, contudo, o seu valor cultural.

No desenvolvimento do PB, vão-se evidenciando sinais que estão na base da evolução do ES europeu, nomeadamente no seu papel como fator chave para a competitividade, justificando a sua pertinência e a sua qualidade, mais em função do bem público europeu do que do bem nacional. Neste sentido, será fundamental intensificar a cooperação académica entre as instituições à escala europeia e entre as instituições, docentes, alunos, funcionários e empregadores, à escala nacional, regional e local, de maneira a que se apoiem

mutuamente, a fim de melhorar a qualidade dos seus programas de formação e da adequação dos mesmos às necessidades de mercado locais (Declaração de Lovaina, 2009; Declaração de Praga, 2001).

No que se refere a Portugal, como estado-membro da UE, ao longo de todo o processo de redefinição e reformulação do ES, foram sendo criadas formas de implementação, nomeadamente através de legislação decretada. Com o Decreto-Lei nº42/2005 salienta-se, pela primeira vez na legislação portuguesa, a necessidade de se proceder a uma importante mudança no ES, acentuando-se, nomeadamente a reestruturação dos «paradigmas de formação» (preâmbulo), no sentido de se alcançar o objetivo estratégico delineado: tornar a AEES coerente, compatível, competitiva e atrativa para estudantes europeus e de outros países e promover «a coesão europeia através do conhecimento, da mobilidade e da empregabilidade dos seus diplomados» (preâmbulo).

A publicação do Decreto-Lei nº74/2006 regulamenta as alterações introduzidas pela LBSE (Lei nº49/2005) relativas ao novo modelo de organização do ES no que respeita aos ciclos de estudo, procedendo-se, igualmente, à caracterização mais detalhada de cada um dos três ciclos no âmbito do PB. Começa, deste modo, a dinamização de uma reforma do ES, que se esperava que chegasse a todas as instituições deste nível de ensino até ao ano de 2010.

2.2.2 A Investigação como Base para a Consolidação da Sociedade do Conhecimento

A “Europa do conhecimento” é hoje amplamente considerada, por um lado, como fator insubstituível para o crescimento social e humano; por outro lado, afirma-se como componente indispensável para a consolidação e enriquecimento da cidadania europeia, capaz de contribuir para a formação dos cidadãos mediante a aquisição das competências necessárias para enfrentarem os desafios da sociedade atual.

Na Declaração de Barcelona (2002), uma das dimensões evidenciadas como sendo estritamente necessária à prossecução dos objetivos delineados, para a implementação do PB, foi a dinamização da sociedade do conhecimento, através da implementação da AEI e da AEES para a consolidação da mesma. Reforçou-se a ideia de que caso se viesse a concretizar este ambicioso objetivo, a Europa poder-se-ia afirmar competitivamente relativamente a outras partes do mundo, ao nível da formação oferecida no ES e, conseqüentemente, da produção de conhecimento. Ganhando voz enquanto espaço integrado e competitivo de educação e de ciência, a Europa assim poderia adquirir um maior protagonismo no quadro mundial do século XXI.

Podemos constatar que, ao longo dos últimos cinquenta anos, temos vindo a assistir a um aumento da produção de conhecimentos incomparavelmente superior a qualquer outro período da história da humanidade. Para além disso, podemos considerar que a produção de conhecimento se mostra, hoje, mais voltada para o sentido da aplicação prática atribuindo-

lhe, assim, um determinado fim ou utilidade (Sobrinho, 2005b). Podemos inferir que o conhecimento produzido atualmente é mais dirigido para a investigação aplicada, visando produzir soluções práticas para problemas específicos da sociedade, aspeto ressaltado, aliás, na Declaração de Lovaina (2009). Neste sentido, a criação intensa de informação, a par da massificação do ES, alimentou a ambição de se definirem níveis de qualidade de excelência nas instituições de formação e, em última instância, nos cursos que oferecem.

No âmbito das funções da universidade, a Magna Carta das Universidades Europeias (1988) apresenta como princípio fundamental a autonomia das mesmas. Essa autonomia diz respeito à investigação que desenvolve, no sentido de dar resposta «às necessidades do mundo contemporâneo» (para.6), ao conhecimento que produz, através da promoção do «encontro privilegiado entre a investigação e a inovação» (para.7) e ao ensino que exerce, apelando para a necessidade de este ser indissociável da atividade de investigação.

Curiosamente, e a este propósito, vinte e um anos mais tarde, na Declaração de Lovaina (2009), apela-se para a necessidade da integração da investigação no ensino, afirmando-se esta integração como uma das bases para enfrentar a crise financeira e económica que a Europa enfrenta na atualidade. Nesta Declaração foi reforçada a ideia de que a educação superior deve fundamentar-se em todos os seus níveis no estado da arte e na pesquisa, promovendo a inovação através do desenvolvimento de estudos no âmbito da ciência aplicada. Apela-se, ainda, para a necessidade de o número de investigadores ter de aumentar significativamente.

No caso português, segundo os dados divulgados pela Associação de Bolseiros de Investigação Científica, o número de bolseiros tem diminuído de ano para ano. Paralelamente, o Conselho Europeu de Investigação selecionou cinco investigadores portugueses para a atribuição de bolsas no valor superior a um milhão de euros. O dinheiro investido hoje em Investigação e Desenvolvimento em Portugal corresponde a cerca de 1,5% do Produto Interno Bruto, chegando quase à média europeia com 1,8% (A. Duarte, 2012, janeiro 29).

Contudo, veja-se o exemplo dos cortes no Orçamento de Estado para as universidades portuguesas. Por um lado, defende Bolonha que se deve investir na investigação. Por outro lado, reduz-se o financiamento das instituições de ES para que possam fazer tal investimento. Na realidade, de ano para ano, o número de bolseiros investigadores diminui e as horas de acompanhamento de investigação ou de pesquisa não são mais contabilizadas como tempo de serviço docente.

António Nóvoa referiu, em entrevista ao *Diário Económico*, que no PB existe muita “cosmética” e pouca mudança efetiva. Essa “cosmética” passa, nomeadamente, pela redução do financiamento do ES. Portugal implementou este Processo numa altura em que se reduziu o financiamento ao ES (M. Queirós, 2009, abril 28).

No panorama europeu atual, e muito devido à grave crise económica, o ES ressentiu cortes de verbas na maior parte dos países. O Reino Unido, por exemplo, aumentou o valor das propinas quase três vezes superior ao anterior, apesar dos protestos da comunidade

estudantil. Apenas a França e a Alemanha aumentaram o financiamento do ES. Também países como Portugal, Grécia, Espanha e Letónia diminuíram o financiamento do ES (E. Ferreira, 2011, janeiro 13).

Segundo as conclusões do Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais, entre o ano de 2004 e 2008, a publicação de artigos científicos aumentou cerca de 68%. A referida identidade traça o seguinte perfil para a comunidade científica portuguesa jovem, fortemente internacionalizada, equilibrada entre homens e mulheres, muito produtiva e em franco crescimento. Todavia, os países estrangeiros oferecem melhores condições de trabalho relativamente a Portugal. Este aspeto faz com que muitos dos investigadores prefiram desenvolver o seu trabalho no estrangeiro (A. Duarte, 2012, janeiro 29).

2.2.3 Garantia e Certificação para a Qualidade

A garantia da qualidade para a qualificação profissional dos cidadãos é um dos mais ambicionados objetivos traçados pelo PB. Na maioria dos sistemas universitários da Europa persistiu uma relevante tradição de autonomia que se traduziu, em alguns casos, na ausência de mecanismos externos de vigilância e de certificação dos cursos lecionados e, noutras situações, na inexistência da implementação de formas de controlo da qualidade académica à margem da inspeção governamental. Os modelos académicos desenvolvidos nos vários sistemas de ES, até ao PB, eram caracterizados por uma forte identidade local, advindo daí uma considerável diversidade de esquemas curriculares. Contudo, esta é uma situação que está a ser alterada com grande agilidade, pela consolidação crescente do processo comunitário europeu e a consequente procura da integração económica e cultural da Europa. A adoção de formas de garantia de qualidade académica e de sistemas de avaliação externa e de acreditação são instrumentos essenciais para a promoção de alguns aspetos como: a garantia da qualidade na dimensão europeia, a confiança mútua entre as várias instituições e países, a implementação de uma política de transparência, afirmando-se, ainda, como um aspeto que salvaguarda e respeita a diversidade dos vários contextos nacionais (Direção Geral do Ensino Superior, 2008).

Na Declaração de Lisboa (1997), foram determinados alguns aspetos fundamentais para a prossecução da avaliação a implementar na AEES, designadamente: a definição dos princípios fundamentais para a avaliação das instituições de ES e o reconhecimento das qualificações que possibilitam o acesso e a frequência do ES. Nesta Declaração foram, ainda, atribuídas competências às autoridades centrais e instituições de ES no sentido de decidirem questões relacionadas com o reconhecimento dos cursos.

Em 2000, avançou-se para a criação da organização *European Network for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), derivada do *European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education* (1994/5). A ENQA, no ano de 2004 passou a denominar-se

European Association for Quality Assurance in Higher Education, permanecendo com as mesmas siglas da denominação anterior.

A ENQA assumiu um papel relevante no que diz respeito à promoção da cooperação europeia para a garantia da qualidade no ES, que, em colaboração com a *European University Association*, a *European Association of Institutions in Higher Education* e a *West European Student Information Bureau*, reuniu os principais organismos de acreditação governamentais e privados de todos os países da UE, possibilitando, assim, formas de diálogo e de interação entre as várias agências intervenientes. Esta ação teve como objetivos criar um conjunto de medidas, procedimentos e orientações relativas à certificação de qualidade, de se estabelecer um quadro comum de referência, de se ensaiarem sistemas adequados à certificação de qualidade (agências ou instituições) e de se difundirem boas práticas de avaliação.

Na Declaração de Salamanca (2001) e na Declaração de Praga (2001), apelou-se para o facto de a garantia da qualidade, que envolverá a acreditação e a certificação, ser um dos caminhos a percorrer para dar uma resposta adequada às atuais tendências de globalização. Assim, o sistema de fiscalização necessitará de ser definido com o total apoio das instituições de ES, de modo a disseminar as boas práticas e a aconselhar as entidades de acreditação sobre os procedimentos mais corretos, tendo em vista o estabelecimento de «padrões elevados de qualidade e facilitar a comparabilidade de qualificações em toda a Europa» (Declaração de Praga, 2001, para.10).

No sentido de se medirem os graus de inovação e de qualidade dos modelos de formação implementados e de se compararem resultados entre os países da UE, entre si, e relativamente aos EUA e ao Japão, a Comissão Europeia implementou um conjunto de indicadores devidamente selecionados que constam na Carta de Progresso da Inovação, concretizada no Conselho Europeu de Nice, em 2001. Através da análise dos resultados daí provenientes, podemos constatar que os países da UE estavam muito aquém relativamente aos EUA e ao Japão no que se refere aos graus de qualificação profissional, à criação de conhecimento e consequente inovação, à transmissão e aplicação dos conhecimentos e ao financiamento. No que se refere especificamente a Portugal, consta na dita Carta que quase todos os indicadores nacionais eram inferiores aos da média europeia em mais de 20% (Simão, Santos & Costa, 2002).

Em 2003 surge, com a Declaração de Berlim, o fortalecimento da importância atribuída às redes de aprendizagem e à existência de organismos que acompanhem e que certifiquem a qualidade exigida de todo o desenvolvimento e prossecução da AEES. Todos os países evidenciaram a necessidade de os sistemas nacionais virem a desenvolver estratégias de certificação comuns para garantir a qualidade no ES, nomeadamente pela incrementação de ações educativas orientadas de modo a acreditar, a consolidar e a certificar os estudos superiores e os graus académicos. Foi ainda consagrada, na dita Declaração, a ideia de que cabe a cada instituição a responsabilidade de certificação e de promoção dos sistemas de acreditação de qualidade nacionais. Estes sistemas deverão contemplar os seguintes aspetos:

a definição das responsabilidades de cada uma das instituições envolvidas; a avaliação dos programas ou das instituições, incluindo a avaliação interna, a avaliação externa, a participação dos estudantes e a publicação dos respetivos resultados; a existência de um sistema de acreditação; a certificação ou procedimentos comparáveis e a participação internacional, cooperação e sistemas de rede.

Relativamente à publicação dos resultados decorrentes das avaliações implementadas nas várias instituições de ES, no Comunicado de Londres (2007) foi criada a *European Quality Assurance Register for Higher Education* (EQAR). Trata-se do culminar dos esforços para a promoção da cooperação europeia como forma de garantir a qualidade. A EQAR é uma ferramenta de divulgação da *web*, acessível a todo o público, que visa obter informações claras e objetivas sobre as várias agências de garantia da qualidade que operam na Europa. Este registo visa ajudar a melhorar a qualidade no ES europeu, promovendo uma maior mobilidade dos estudantes e o aumento de confiança entre instituições. Os resultados obtidos ficarão registados, de maneira a que possíveis alunos sejam devidamente informados antes de proceder às suas escolhas.

Na Declaração de Lovaina (2009), é enaltecido o facto de a adoção de diretrizes europeias para a qualidade dos cursos e sistemas de ES terem sido implementadas nos vários estados-membros com as suas próprias agências de certificação. Foram, assim, criados quadros de qualificações nacionais adequados à realidade de cada país, tendo por base os resultados de aprendizagem pretendidos e a carga total de trabalho estabelecida para cada curso e UC. Esta ação teve como objetivos, por um lado, a garantia da qualidade e o reconhecimento baseado em dados comparáveis; por outro lado, o estabelecimento de indicadores adequados para descrever os diversos perfis de ES, instituições e programas de estudo.

Segundo um estudo apresentado pela Comissão Europeia (2010), os esforços efetuados para a garantia da qualidade do ES têm sido uma prioridade na maioria dos estados-membros. Como referido, «embora seja discutível que a qualidade do ensino superior tenha melhorado relativamente à década anterior ao Processo de Bolonha, não há dúvida de que a garantia da qualidade tem sido alvo de uma grande evolução» (p.24). A maioria dos países intervenientes tem baseado a aferição da qualidade nos padrões estabelecidos ao nível europeu, sendo que apenas uma minoria dos países sugere padrões a implementar. Segundo o mesmo estudo, a garantia para a qualidade no ES tem sido claramente evidenciada pelo estabelecimento da confiança mútua entre as partes interessadas e tem-se centrado nos seguintes aspetos: nos interesses dos alunos, empregadores e da sociedade em geral, na importância da autonomia institucional e na necessidade de garantir a qualidade ao nível externo para garantir o estabelecimento de uma base competitiva.

No que se refere à criação de agências de garantia da qualidade, vinte e dois países estabeleceram agências de garantia da qualidade, desde 2005. Até ao ano de 2010, cerca de 75% dos países intervenientes do PB possuía um sistema de auditoria externa com órgãos

independentes. No entanto, apenas vinte e quatro países desenvolveram uma avaliação externa estabilizada, na qual não se inclui Portugal (Comissão Europeia, 2010).

Apesar da opinião unanimemente defendida de que a avaliação do ES é imprescindível para a consecução dos objetivos estratégicos delineados pelos países da UE, nomeadamente para a melhoria da qualidade das instituições e dos cursos de formação por elas oferecidos, podemos constatar que em Portugal ainda haverá muito por fazer, nomeadamente no que se refere ao seu aprofundamento e aperfeiçoamento (Simão, Santos & Costa, 2002), apesar de a garantia de uma «qualificação de alto nível» (Lei nº62/2007, art.2º) ser uma das missões do ensino superior português.

A construção do sistema de avaliação do ES em Portugal tem-se prolongado ao longo de vários anos, desde a publicação da LBSE (Lei nº46/86), passando pela Lei da Avaliação (Lei nº38/94), até à publicação do Decreto-Lei nº205/98, que decretou a criação do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior. No mesmo ano foi criado o Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP), pelo Decreto-Lei nº290/98, com a especificidade de acreditar e de certificar os cursos de formação de professores referentes aos níveis de EB e secundário, que acabou por ser extinto em 2002. Entre o ano de 1995 e 2000, as disposições gerais legalmente previstas foram praticamente nulas, no que respeita à construção de uma rede de base de dados como forma de divulgação dos resultados da avaliação das várias instituições de formação superior e as consequências da avaliação implementadas pelo poder político e pelo poder académico (Simão, Santos & Costa, 2002).

Perante a necessidade de se implementar uma mentalidade de regulação e de avaliação do ES, no mesmo ano da Declaração de Berlim (2003), é publicada em Portugal a Lei nº1/2003, que aprova o Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior. Na dita Lei, são evidenciados os seguintes aspetos:

A redução ou suspensão do financiamento público quando as instituições não aplicarem as recomendações dadas pelas entidades competentes decorrentes das avaliações externas efetuadas; b) a suspensão do registo de cursos; c) a revogação do registo de cursos; c) a revogação do reconhecimento de graus; [e, como última consequência] d) o encerramento das instituições. (art.5º)

O novo Regime Jurídico da Qualidade do Ensino Superior é regulamentado pela Lei nº38/2007, onde constam os Parâmetros de Avaliação da Qualidade, dos quais se destacam os que dizem respeito à atuação dos estabelecimentos de ES: «a) o ensino ministrado, nomeadamente o seu nível científico, as metodologias de ensino e de aprendizagem e de avaliação dos estudantes; b) a colaboração interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional» (art.4º). Na referida lei são ainda consagrados como objetivos para a avaliação da qualidade no ES os seguintes aspetos: «a) proporcionar a melhoria da qualidade das instituições de Ensino Superior; b) a prestação de informação fundamentada à sociedade sobre o desempenho das instituições de Ensino Superior; c) o desenvolvimento de uma cultura institucional interna de garantia de qualidade» (art.5º).

A fim de dar seguimento ao que foi abordado na Declaração de Praga (2001), no que diz respeito à necessidade de se criarem determinados padrões de referência de qualidade no

sentido de facilitar um processo de comparabilidade de cursos e instituições de formação para a sua divulgação, a Lei nº38/2007 refere que «a avaliação externa pode conduzir à comparação entre estabelecimentos de ensino superior, unidades orgânicas, ciclos de estudos e à sua hierarquização relativa (*rankings*) em função de parâmetros a fixar pela própria agência» (art.22º). Neste sentido, podemos inferir que a qualidade assentará na independência de órgãos com determinadas competências científicas, de maneira a proceder a uma avaliação que permita verificar a ambicionada comparação de resultados, aspeto defendido na Declaração de Salamanca (2001) como sendo uma das razões para a promoção da qualidade, como, aliás, já se faz em Portugal nas escolas do EB e secundário.

Após a publicação da referida Lei, é instituída uma nova entidade, com o Decreto-Lei nº369/2007, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). Esta entidade é membro associado da ENQA, desde 2009, e tem como missão contribuir para a melhoria da qualidade do ES através da avaliação e da acreditação das instituições e dos seus ciclos de estudos.

O Decreto-Lei nº107/2008 regulamenta a «elaboração, por cada instituição de ensino superior, de um relatório anual, público, acerca do progresso da concretização do Processo de Bolonha» (preâmbulo), no sentido de o cidadão ser informado, garantindo, desta forma, a liberdade de escolha. A avaliação, quando bem desenvolvida, informa o público sobre os cursos a evitar e sobre os cursos que possam interessar, estimulando também as instituições a melhorar o seu desempenho.

No que concerne à avaliação de desempenho dos professores do ES, podemos constatar que os modelos aplicados ainda se mostram demasiado centralizados, apesar de a mesma servir para a progressão da carreira, como se verifica no novo Estatuto da Carreira Docente Universitária (Decreto-Lei nº205/2009) e no Estatuto da Carreira Docente Politécnica (Decreto-Lei nº207/2009). O mesmo é válido para a atribuição de prémios ou para a abertura de processos disciplinares.

Por conseguinte, são os organismos da tutela que determinam a política de avaliação e a aplicam definindo, detalhadamente, quais os procedimentos a seguir. Contrariando esta ideia, Abrantes e Valente (s.d.) referem que «a avaliação não se aplica, mas é uma construção social» (p.22). Ou seja, a avaliação deverá ser consensual entre todos os intervenientes, sobretudo porque não se pode comparar o que, efetivamente, não é, nem pode ser comparável. Há disposições que só fazem sentido em determinados contextos e em situações específicas de ensino e só se compreendem nesse mesmo contexto. A comparação implica instrumentos suscetíveis de apreender essas realidades. A avaliação deve ser encarada como um modo de fomentar o crescimento profissional e pessoal do docente, em primeiro plano, e um modo de promover a qualidade do ES, em última instância.

Tem-se verificado a permanência, quase que exclusiva, de uma avaliação de desempenho docente do ES com contornos puramente administrativos, onde é atribuída a classificação de “bom” ou de “suficiente” a todos os docentes, sem se perceber bem o que pode significar uma e outra, ou seja, sem se saber objetivamente quais os perfis de docência

que se encaixam num ou no outro nível, permitindo assim que se continue a desenvolver uma avaliação subjetiva. Os processos de discussão e de aprovação dos regulamentos para a avaliação do desempenho docente do ES têm refletido, de um modo geral, um processo bastante moroso, pois não é fácil construir sistemas imparciais e objetivos que sirvam para áreas disciplinares tão díspares (A. Duarte, 2010, setembro 16).

A avaliação reduzida simplesmente à atividade de docência também pode não ser eficaz, visto que, por um lado, as funções dos docentes do ES vão muito além da atividade pedagógico-didática, ou pretende-se que assim seja, visto que a atualização constante de conhecimentos, que passará pela investigação, é uma vertente de grande importância no contexto de ensino atual. Para além disso, as informações são analisadas através de uma única fonte, os alunos. A avaliação que os alunos fazem do trabalho docente pode ser injusta e infundamentada, pois existe a dificuldade de o aluno aferir o que sente relativamente a um determinado professor, sem deixar que essa perceção influencie a sua opinião sobre a prática de ensino que este efetuou. Outro aspeto refere-se ao facto de que tanto vale a avaliação realizada pelos alunos que vão sempre às aulas e estão em permanente contacto com o professor ou pelos alunos que só comparecem no dia da avaliação.

A democratização do ES tem tido reflexos evidentes no que se refere à dinamização científica e cultural entre os vários grupos sociais e nas diversas regiões geográficas. Contudo, este arrebatado ritmo de expansão quantitativa do ES, sem o devido acautelamento, «afetou a qualidade de que é (deve ser) inerente à sua condição [, ou seja,] o binómio quantidade-qualidade desequilibrado-se exageradamente» (Simão, Santos & Costa, 2002, pp.241-242).

Este desequilíbrio é visível em vários aspetos como o número excessivo de instituições públicas e privadas e o inédito número de cursos que essas instituições lecionam, muitos deles sem saída profissional. Consequentemente, os alunos que os frequentam são levados a acreditar em algo que depressa se transforma numa desilusão, quando confrontados com o facto de não ter emprego.

Entre outros aspetos menos positivos da democratização do ES, verifica-se também a feroz carência de um relacionamento concertado entre as atividades de ensino e as atividades de investigação, colocando em causa a necessária atualização de conhecimentos para dar resposta às necessidades do ensino atual. A condescendência no acesso ao ES, nomeadamente através do acesso dos maiores de vinte e três anos, apenas com o nono ano de escolaridade, e a redução de exigências mínimas classificativas, traduzidas na entrada de alunos em alguns cursos e instituições de ES com classificações inferiores a dez valores, constitui outra consequência problemática. A crescente competitividade entre instituições, na procura de elevados números de alunos, tendo em vista o aumento do seu financiamento por parte do Estado, levou a que as turmas ultrapassassem o número de alunos permitido, sem condições físicas, e até humanas, para os receber. Em resumo, podemos constatar que, no decurso deste processo estonteante e algo desorganizado na oferta do ES, se foi formando a lógica de uma resposta demasiado fácil, sem apreensões de nível vocacional, de pertinência social ou de requisito qualitativo (Simão, Santos & Costa, 2002).

Esta constatação não significa, no entanto, que não haja instituições que tenham desenvolvido uma atividade de qualidade reconhecida até a nível internacional. Contudo, no meio da imensidão de instituições que no atual momento existe em Portugal, aquelas são uma minoria (Simão, Santos & Costa, 2002). Esta constatação faz-nos questionar o tipo de formação e qualificação que estão a ser implementadas, no contexto da expectativa e da exigência requerida para a competitividade à escala mundial.

2.2.4 Compatibilidade como Suporte Comum de Qualificação para a Mobilidade Académica

Um dos aspetos mais destacados no PB é a proposta de generalização de um sistema de créditos, os ECTS, com o objetivo de assegurar uma maior transparência e facilidade na compreensão e reconhecimento da equivalência académica dos resultados de aprendizagem, entre várias instituições de ES. Este reconhecimento académico permite impulsionar um espaço europeu mais aberto, que estimule, por sua vez, a mobilidade dos estudantes, quer entre instituições dos próprios países, regiões e cidades, quer entre instituições de diferentes países.

Os ECTS expressam a quantidade de trabalho total de cada módulo, ou seja, referem-se ao número de horas de trabalho global necessário para o aluno concluir com êxito a dita UC, compreendendo não só as horas de contacto, mas também todo o tempo utilizado para elaborar atividades referentes ao trabalho autónomo do aluno, sendo que um crédito corresponderá sensivelmente a trinta horas de trabalho. Entende-se por unidade curricular uma «unidade de ensino com objetivos de formação próprios que é objeto de inscrição administrativa e de avaliação traduzida numa classificação final» (Decreto-Lei nº42/2005, art.3º, alínea a) e por horas de contacto «o tempo utilizado em sessões de ensino de natureza coletiva, designadamente em salas de aula, laboratórios ou trabalhos de campo, e em sessões de orientação pessoal de tipo tutorial» (Decreto-Lei nº42/2005, art.3º, alínea e).

No seguimento da Declaração de Lisboa (1997), da Declaração de Bolonha (1999) e da Declaração de Berlim (2003), onde se estabeleceram objetivos de maneira a promover a transparência no ES, de forma a assegurar reconhecimentos mais equitativos e justos, de se simplificar o processo de reconhecimento académico e/ou profissional, de se enquadrar o sistema de ensino de origem do diploma, de se fornecer informação sobre a instituição onde a habilitação foi obtida e de se contribuir para uma melhor integração no mercado de trabalho, aumentando a empregabilidade dos diplomados, implementou-se o Suplemento ao Diploma. Este documento foi instituído em Portugal pelo Decreto-Lei nº42/2005 (Capítulo V) e serve de complemento ao diploma que é conferido no final do programa de estudos. Nele constam determinadas informações, como a descrição do sistema de ensino do país de origem, a caracterização da instituição que ministrou o ensino e que conferiu o diploma, a formação realizada, o seu objetivo e informação detalhada sobre a formação real e os resultados

obtidos. Todavia, será de ressaltar que o Suplemento ao Diploma tem um caráter meramente informativo e não constitui prova da titularidade da habilitação, pois tal como o nome do documento indica, este aparece apenas como uma informação complementar da passagem do estudante pela instituição de ES e no que ao seu currículo informal diz respeito.

Na Declaração de Bolonha (1999), o Suplemento ao Diploma é reconhecido como sendo um instrumento primordial no sentido de facilitar a mobilidade e o emprego dos diplomados. Nesta Declaração apela-se à valorização de todas as atividades, incluindo as atividades extracurriculares, que o aluno vai desenvolvendo no decorrer da sua formação superior. O Suplemento ao Diploma corresponde a uma conceção liberal e meritocrática de ensino, onde se promove a empregabilidade e a competitividade internacional dos cidadãos que estudam na AEES. Por sua vez, na Declaração de Berlim (2003), o Suplemento ao Diploma foi finalmente reconhecido como forma de assegurar a transparência e como instrumento facilitador para a mobilidade, providenciando informações complementares sobre toda e qualquer qualificação. Desta forma, podemos considerar o Suplemento ao Diploma como mais um dos instrumentos implementados com a função de assegurar a transparência nos sistemas de ES, tendo como objetivo fundamental reconhecer as aprendizagens não formais, igualmente importantes na formação do indivíduo.

A mobilidade durante a formação organiza-se à volta de três aspetos fundamentais, instituídos pelo Decreto-Lei nº 42/2005: a) o reconhecimento académico mútuo, proveniente do Contrato de Estudos, entre as instituições e os estudantes, que permite que o período de estudos frequentado numa instituição de outro país substitua um período de estudos comparável na instituição de origem, embora o conteúdo do programa de estudos possa ser diferente. Através deste contrato, o aluno compromete-se a seguir um determinado programa de estudos no estrangeiro, sendo que a instituição de ES de origem, por sua vez, compromete-se a garantir o pleno reconhecimento académico dos créditos obtidos numa instituição estrangeira; e, por último, a instituição de acolhimento compromete-se a garantir as unidades curriculares definidas como parte integrante do programa de estudos do estudante; b) a utilização dos ECTS, através do Boletim de Registo Académico, que apresenta de forma clara, completa e compreensível para todos os intervenientes os resultados académicos do aluno; c) a informação, decorrente do chamado Guia Informativo do estabelecimento de ensino que tem como função esclarecer o estudante, docentes e pessoal administrativo sobre os estabelecimentos de ES frequentados, os programas de estudo, condições de acesso, duração, plano de estudos e respetivos conteúdos, cargas horárias, créditos, métodos de ensino e avaliação de conhecimentos e resultados académicos dos alunos.

Em Portugal, com a publicação do supracitado Decreto, são apresentados os princípios reguladores dos instrumentos para a criação da AEES, designadamente:

Estrutura de três ciclos no ES [...]; instituição de graus académicos intercompreensíveis e comparáveis; organização curricular por unidade de crédito acumuláveis e transferíveis no âmbito nacional e internacional;

instrumentos de mobilidade estudantil no espaço europeu de ensino superior durante e após a formação. (preâmbulo)

Mais tarde, com a publicação do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (Lei nº62/2007), a promoção da mobilidade dos estudantes e diplomados é apresentada como uma das missões para este nível de ensino. Segundo os dados provenientes do estudo elaborado pela Comissão Europeia (2010) sobre o impacto do PB nos vários estados-membros no que se refere à implementação do sistema de créditos, pode-se concluir que cada país mantém especificidades relativamente aos programas de formação apresentados. Todavia, constatou-se, através do referido estudo, que o sistema de créditos introduziu uma maior transparência e reconhecimento mútuo dos diferentes sistemas e programas, já que mais de 75% dos países constituintes do PB implementaram os ECTS como sistema que permite a creditação e ou transferência de créditos.

Como podemos verificar, as medidas legalmente tomadas regem-se com o intuito de estabelecer bases para a mobilidade transnacional. Esta impulsiona, por um lado, o desenvolvimento das várias culturas nacionais, permitindo à sociedade europeia, em geral, beneficiar destes efeitos; por outro lado, permite que o indivíduo se adapte a novos contextos de trabalho, aspeto relevante na atualidade em que as perspetivas de emprego são limitadas e em que o mercado de trabalho exige, cada vez, uma maior flexibilidade e capacidade de adequação à mudança (Direção Geral do Ensino Superior, 2005).

Nesta perspetiva, a Magna Carta das Universidades Europeias (1988) apela aos países da UE para a abolição das «políticas geográficas» (para.9), afirmando-se «a necessidade imperiosa do conhecimento recíproco e da interação das culturas» (para.9). Destaca-se, portanto, um encorajamento à mobilidade dos professores e alunos do ES, considerando «uma política geral de equivalências em matéria de estatuto, de títulos, de exames» (para.14).

Por sua vez, a Declaração de Lisboa (1997), e tendo em consideração as Convenções do Conselho da Europa¹ e da UNESCO relativas ao reconhecimento académico na Europa, apresenta algumas linhas orientadoras respeitantes à mobilidade académica e à consequente equivalência das qualificações na AEES. As ditas linhas orientadoras vão no sentido de atribuir importância ao «reconhecimento equitativo das qualificações» (para.7), pressupondo a ideia de uniformização de critérios formativos. Contudo, não deixa de ser curioso que simultaneamente é dada uma grande importância à diversidade oferecida pelos sistemas de ensino existentes na Europa. É referido que os diferentes sistemas de ensino representam «uma riqueza excecional que convém salvaguardar» (para.3), apresentando-se como uma oportunidade de os estudantes poderem «beneficiar plenamente dessa diversidade [...] através da possibilidade de prosseguirem a sua formação ou de realizarem um período de

¹ A Convenção Europeia sobre Equivalências de Diplomas que dão Acesso a Estabelecimentos Universitários (1953), a Convenção Europeia sobre Equivalência de Períodos de Estudos Universitários (1956), a Convenção Europeia sobre o Reconhecimento Académico de Qualificações Universitárias (1959), a Convenção sobre o Reconhecimento de Estudos e Diplomas relativos ao Ensino Superior nos Estados da Região Europa (1979) e a Convenção Europeia.

estudos nas instituições de ensino superior» (para.4) nos diferentes países europeus, aspeto igualmente reforçado na Declaração de Berlim (2003).

Por um lado, faz-se a apologia de um ensino que permita o desenvolvimento de uma cultura imparcial, que se mova sob determinadas diretrizes comuns a todos os países, que permita um controlo que faça a devida integração dos sistemas de ensino, segundo os objetivos e estratégias delineadas ao nível transnacional. Por outro lado, reconhece-se uma certa impotência relativamente à existência de tão grande diversidade de sistemas de ensino e da importância dessa diversidade para a formação dos alunos que têm oportunidade de a viver durante o seu percurso formativo de ES.

No sentido de acentuar a ideia já consagrada na Magna Carta e na Declaração de Lisboa, sobre a importância da realização de esforços vigorosos na abolição das barreiras entre os vários estados-membros, na Declaração de Sorbonne (1998) apela-se à necessidade da mobilidade de docentes, discentes e à cooperação entre os sistemas de ensino dos vários países, no sentido de construir uma «atração potencial» (para.5) para alunos e a possibilidade de integração dos mesmos no mercado de trabalho internacional.

Para alcançar uma maior flexibilização do sistema de ES, é estabelecida a possibilidade da utilização de créditos, de modo a permitir a validação da sua formação por quem tivesse optado por conduzir a sua formação inicial ou contínua em diferentes universidades europeias ou desejasse adquirir os seus diplomas ao seu ritmo, ao longo da vida. Assim, foi comprovada a importância no que diz respeito à transparência internacional para os programas de formação e o reconhecimento do grau comum de competências reconvertíveis.

Na Declaração de Sorbonne (1998), os vários estados-membros comprometeram-se ainda na criação de «um quadro comum de referência» (para.14), que permita aperfeiçoar a legibilidade dos diplomas de forma a facultar a mobilidade dos estudantes, bem como as capacidades para a sua empregabilidade. Ou seja, foi feito um esboço do sistema de graus comuns para cursos superiores, nomeadamente para a obtenção do grau de licenciatura, mestrado e doutoramento.

A Declaração de Bolonha (1999), por sua vez, institui reorganizações nacionais no sentido de tornar os sistemas de ensino comparáveis, legíveis e creditados, que fomentem a mobilidade dos docentes e discentes na AEES, aspeto reforçado, mais tarde, na Declaração de Praga (2001). Na Declaração de Bolonha (1999), é assumido o compromisso da implementação de medidas de certificação da qualidade ao nível institucional, nacional e europeu, sendo para isso imprescindível desenvolver critérios e metodologias comuns de certificação, ou seja, será necessário adotar um sistema de graus de acessível leitura e comparação.

Reconhecendo a sua grande importância aos níveis académico, social, político e sócio económico, os créditos podem ser igualmente adquiridos em contextos de ensino não superior, desde que sejam reconhecidos pelas respetivas instituições de acolhimento. Este aspeto foi reforçado na Declaração de Salamanca (2001), considerando-se que os ECTS devem

ser utilizados pelas universidades não só para a transferência de créditos, mas também no sentido de validar a sua acumulação.

A Declaração de Salamanca (2001) destaca, ainda, dois tipos de mobilidade: a mobilidade horizontal, em que o estudante permanece numa universidade de acolhimento por um ou dois semestres e depois regressa à instituição de origem para completar o grau; e a mobilidade vertical, em que o estudante termina um período de estudos numa primeira instituição e depois vai para uma segunda instituição para continuar os seus estudos. Realça-se a ideia de que «as barreiras administrativas e estruturais e os obstáculos à mobilidade devem ser, finalmente, removidos» (Tese 6).

Partindo do reconhecimento de um problema transversal a muitos países europeus, o da existência de ciclos de estudo demasiado longos, onde imperam as elevadas taxas de abandono e de insucesso escolar, o Seminário de Helsínquia (2001) apela para a necessidade de se criarem bases comuns que permitam o planeamento de programas de estudo que possam ser contabilizados caso os alunos interrompam a frequência, reforçando-se, desta forma, a ideia desenvolvida na Declaração de Sorbonne (1998). Neste sentido, de dar resposta à necessidade de uma maior transparência e comparabilidade das qualificações do ES, será indispensável definir alguns critérios comuns para os ciclos de formação.

Por conseguinte, um ano após as supracitadas Convenções, no Conselho Europeu de Barcelona (2002), foi constituído o Programa de Trabalho e Formação para 2010 e apelou-se a necessidade de se estabelecer, até 2006, a adoção de um Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida. Aspeto que foi retomado na Declaração de Berlim (2003) onde se reafirmou o interesse num sistema europeu de ES baseado na diversidade dos perfis académicos para cada ciclo de estudos, enunciando as competências e as saídas profissionais correspondentes. O dito quadro comunitário comum único de qualificações foi instituído pela Comissão Europeia em 2004, pela Diretiva nº2241/2004.

Em 2005, foi constituído, pela Comissão Europeia, a par da Declaração de Bergen, um instrumento legal, a Diretiva 2005/36, que vincula os estados-membros no que respeita ao reconhecimento das qualificações profissionais no domínio das profissões regulamentadas, no sentido de se concretizar o tão ambicionado Quadro Europeu de Qualificações (QEQ). É objetivo desta Diretiva estabelecer:

As regras segundo as quais um Estado-Membro que subordina o acesso a uma profissão regulamentada ou o respetivo exercício no seu território à posse de determinadas qualificações profissionais reconhece, para o acesso a essa profissão e para o seu exercício, as qualificações profissionais adquiridas noutro ou em vários outros Estados-Membros que permitem ao seu titular nele exercer a profissão. (art.1º)

Em resposta ao desafio proposto pela referida Diretiva, o grupo *Joint Quality Initiative Informal Group* (JQI), do qual fizeram parte membros pertencentes a diferentes entidades de avaliação/acreditação, apresentaram descritores generalizados de qualificação, denominados por “Descritores de Dublin”, que foram, mais tarde, divulgados pela Comissão Europeia (2006, dezembro 18).

Para além dos resultados de um programa de estudos, envolvendo a totalidade da formação, os ditos “descritores” tiveram em conta a multiplicidade de necessidades individuais, académicas e de mercado de trabalho, de maneira a que o primeiro e segundo ciclos tivessem diferentes orientações, vários perfis de formação, que a diversidade implique descritores generalizados de qualificação e que o desenho curricular possua uma definição clara de competências, conhecimentos, atitudes e valores a adquirir (Direção Geral do Ensino Superior, 2010).

Os “Descritores de Dublin” evidenciam-se, pois, através de cinco grupos de capacidades e habilidades comuns aos dois primeiros ciclos de estudo, consideradas como eixos fundamentais a desenvolver nos diplomados, são elas: o conhecimento e a capacidade de compreensão, a aplicação de conhecimentos e compreensão, a realização de julgamento /tomada de decisões, a comunicação, e as competências de autoaprendizagem. Por sua vez, os ditos eixos compreendem graus de dificuldade e complexidade crescentes, com o avançar do nível de estudos.

O QEQ acabou por ser adotado formalmente em 2008, pela Diretiva nº3662/07 instituída pelo Parlamento e Conselho Europeu (2007, maio 25) sendo estabelecido o ano 2010 como a data específica recomendada até à qual os países deveriam relacionar os respetivos sistemas nacionais de qualificação com o referido quadro. O QEQ classifica os quadros e sistemas de qualificações nacionais dos vários países tendo por base uma referência europeia comum, onde constam oito níveis que abrangem a escala completa de qualificações, desde o básico (Nível 1), até ao doutoramento (Nível 8). Esta escala é apresentada de acordo com conhecimentos, aptidões e atitudes a adquirir no final de cada nível. Os oito níveis são descritos em termos de resultados de aprendizagem, aspeto que possibilitará a convergência dos diversos sistemas de ES europeus e, em última instância, permitirá uma maior cooperação entre as instituições para que se estabeleça a desejada mobilidade.

Dentro dos diversos objetivos e funções do QEQ destacamos a promoção para a confiança mútua entre os vários países envolvidos, o estabelecimento de um ponto de referência neutro para todos os tipos de sistemas de qualificação, baseado nos resultados da aprendizagem, o seu funcionamento como um instrumento de tradução para a comparação das qualificações e como ponto de referência para a qualidade e o fornecimento de uma referência para o desenvolvimento das qualificações ao nível sectorial e nacional.

No âmbito da UE, foi aprovada, a 23 de abril de 2008, a Recomendação do Parlamento e Conselho Europeu, relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) para a aprendizagem ao longo da vida, onde os estados-membros são, igualmente, convidados a estabelecer correspondência entre os sistemas nacionais de qualificação com o QEQ. Os ditos quadros servirão para ajudar os Estados, instituições de ES, empregadores e cidadãos, a comparar as qualificações atribuídas pelos diferentes sistemas europeus de educação e formação, bem como a perceber qual a pertinência das ditas qualificações para atender às necessidades do mercado de trabalho. Permitirão, ainda, aos estabelecimentos de ensino e de formação comparar o perfil e o conteúdo dos seus programas e assegurar a respetiva

qualidade. Trata-se, pois, de um instrumento indispensável ao desenvolvimento de um mercado europeu de emprego (Parlamento Europeu e Conselho, 2008, maio 6).

No sentido de o Sistema Nacional de Qualificações prosseguir com o reconhecimento dos resultados de aprendizagem, é apresentado em Portugal o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), através da publicação da Portaria nº782/2009, no sentido de se reconhecer, validar e certificar «as competências obtidas por vias formais, não formais e informais» estabelecendo, desta forma, «um quadro que [comparasse] essas competências, independentemente do modo como foram adquiridas» (preâmbulo).

Quanto ao sistema nacional de qualificações, pode-se verificar que, na maioria dos países intervenientes, tem havido uma crescente correspondência entre os ciclos de formação e os níveis de qualificação, decorrentes do QEQ, sendo que, de uma maneira geral, os sistemas nacionais europeus adaptaram as descrições do dito quadro comum às características e necessidades específicas dos vários países. O seu objetivo não cumpre, apenas, a função de saber qual o nível de aprendizagem dos alunos, mas também de detetar quais as necessidades do país ao nível do mercado de trabalho (Comissão Europeia, 2010).

A par da criação de um quadro comum de qualificações, surge a Carta Europeia da Qualidade da Mobilidade (Parlamento Europeu e Conselho, 2006, dezembro 30). A dita Carta faz parte integrante do plano de ação a favor da mobilidade de 2000² incidindo, em especial, nos aspetos relativos à qualidade da mobilidade, de acordo com a proposta do já referenciado grupo de peritos, JQI, constituído na sequência da primeira recomendação. Assim, «este documento deverá contribuir para que os participantes tenham uma experiência positiva, tanto no país de acolhimento como no respetivo país de origem, uma vez regressados» (Recomendação nº2006/961, Anexo, Introdução). São, desta forma, anunciadas determinadas orientações no âmbito das ações de mobilidade para fins de aprendizagem formal e não formal, com vista ao desenvolvimento pessoal e profissional dos intervenientes. No seu âmbito de aplicação, as ditas orientações devem ser adaptadas em função da duração da mobilidade, das especificidades das atividades educativas e das necessidades dos participantes.

A Declaração de Lovaina (2009) refere-se aos planos de comparabilidade e compatibilidade, já implementados pelos vários sistemas de ES, como um passo que tem proporcionado aos alunos uma mais fácil mobilidade. A dita Declaração refere que a transnacionalização da educação deverá ser orientada através das normas europeias e diretrizes para a garantia da qualidade aplicáveis na AEES e estar em consonância com as orientações da UNESCO/OCDE para a qualidade da prestação *cross-fronteiras* do ES, denominado por *Europass*. Pretende-se, ainda, que em 2020 cerca de 20% dos formandos tenham tido um período de formação no estrangeiro.

Pode-se constatar que a política europeia e a evolução dos programas tem sido um importante catalisador para o desenvolvimento da ação nacional para a mobilidade

² Resolução do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros, reunidos no Conselho, de 14 de dezembro de 2000, relativa ao Plano de Ação a favor da mobilidade (Jornal Oficial da União Europeia de 23.12.2000, p.4).

estudantil. Contudo, e segundo os dados provenientes do estudo desenvolvido pela Comissão Europeia (2010), as medidas financeiras têm sido o maior entrave para a mobilidade, nomeadamente dos países com recursos mais escassos, como é o caso de Portugal. Poucos países estabeleceram a mobilidade como parte integrante da sua estratégia para o desenvolvimento do ES. Apesar de a mobilidade ser de grande importância no âmbito da AEES, é um assunto analisado de forma tendencialmente superficial e a informação sobre a sua realidade é escassa. A maioria dos países, cerca de vinte e cinco, nos quais se inclui Portugal, colhe com alguma regularidade dados sobre algumas mas não todas as principais formas de mobilidade (Comissão Europeia, 2010).

Em Portugal existem alguns programas que promovem a mobilidade de estudantes, docentes, pessoal administrativo e investigadores. De entre estes programas, destaca-se o Programa Erasmus, através do qual centenas de estudantes estrangeiros frequentam o ES português todos os anos (Z. Costa, 2001, setembro 13). Este programa diz respeito ao ES e faz parte do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, que inclui também a formação profissional de nível superior que era abrangida pelo Programa Leonardo Da Vinci. O Programa Erasmus tem como objetivos operacionais prioritários melhorar, reforçar, desenvolver e assegurar a qualidade dos seguintes aspetos: a mobilidade, sendo que esta deverá atingir três milhões de pessoas até ao presente ano; o aumento do número de ações de colaboração entre estabelecimentos de ES e destes com as empresas; a transparência e a compatibilidade entre as qualificações obtidas; as práticas inovadoras e sua transferência entre países; e o desenvolvimento de conteúdos, serviços, pedagogias e práticas inovadoras (Direção Geral do Ensino Superior, 2010).

2.2.5 Ensino Superior: Educação e Formação ao Longo da Vida

Num mundo que se desenvolve a um ritmo acelerado, em que o saber, o conhecimento, a empregabilidade e as formas de vida sofrem uma mutação constante, será necessário preparar os cidadãos para a aquisição de competências no âmbito da adaptabilidade a novos contextos profissionais e vivenciais. Neste sentido, será fundamental a promoção de uma mentalidade aberta, que impulse a aquisição de um conhecimento devidamente contextualizado e que dê uma resposta efetiva às necessidades sentidas em determinado tempo e determinado espaço, estimulando os cidadãos para a «busca de novos rumos do futuro» (Simão, Santos & Costa, 2002, p.385).

Por um lado, assiste-se ao reconhecimento de que é estritamente necessário o desenvolvimento de competências de modo contínuo e permanente ao longo da vida. O conhecimento passa a ser considerado como uma base transmutável, contínua e para sempre inacabada, situando a educação e a formação perante grandes desafios, que passam pela preparação das novas gerações para se orientarem criativamente perante esta constante mudança. Por outro lado, mediante a necessidade de se constituir um capital social que

represente a qualidade e a quantidade de recursos humanos, imprescindível para o efetivo crescimento económico, deseja-se que as instituições de ES patrocinem um investimento em capital humano que prepare os países para a competitividade internacional e que impulse o alargamento dos índices de empregabilidade dos cidadãos, quer ao nível nacional, quer ao nível internacional. Esta perspetiva relaciona-se com a Teoria do Capital Humano, na medida em que associa a educação e a formação ao aumento da capacidade produtiva, enfatizado, contudo, a sua importância como base fundamental na constituição do Capital Social.

Neste sentido, os novos conceitos de educação, de formação e de aprendizagem ultrapassam um dever, de cariz meramente individual, passando a assumir-se como uma responsabilidade global alargada a todos os cidadãos. Esta questão de interdependência desenvolve novos significados educacionais, abrindo um caminho para questões como a solidariedade, o humanismo e a civilidade, como aspetos fundamentais para a sobrevivência do indivíduo em sociedade. Eleva-se, deste modo, um conceito de cidadania que responsabiliza o indivíduo para a participação ativa e para a vida coletiva, que só será uma realidade efetiva se existir o dito Capital Social. Desenvolve-se, assim, a ideia de que o útil não será apenas o que convém ao indivíduo como ser individual, mas sobretudo o que o torna solidário com o mundo à sua volta fortalecendo uma democracia verdadeiramente participativa.

A educação e formação ao longo da vida têm-se vindo a afirmar como necessidades fundamentais para o favorecimento da continuidade da aprendizagem e da formação, contribuindo, em última instância, para a democratização da educação. Neste sentido, será indispensável assumir-se um renovado espírito que abandone estereótipos do saber como património exclusivo das instituições de formação e que permita a dinamização de múltiplas hipóteses para a sua construção. Ou seja, o que está subjacente a esta ideia não se reduz apenas à «acreditação profissional de cursos académicos, mas também ao reconhecimento académico de competências profissionais» (Simão, Santos & Costa, 2002, p.369) adquiridas ao longo da vida e em contextos externos ao ensino formal. Perante esta nova realidade, as instituições de ES veem-se no esforço de adequar a organização das suas ofertas formativas desenvolvendo uma nova prática metodológica, científica e pedagógica que responda às necessidades e expectativas dos novos públicos.

A educação e formação ao longo da vida têm-se mostrado, nos encontros entre os estados-membros que estiveram na base do PB, fundamentais para a concretização dos ambicionados objetivos estratégicos. A Magna Carta das Universidades Europeias (1988) alerta para a necessidade de o conhecimento poder ser acessível a toda a sociedade que o procura, em qualquer altura da vida, e que se deve fazer «um considerável esforço de formação permanente» (para.3).

Onze anos mais tarde, com a Declaração de Bolonha (1999), persiste o reconhecimento do importante contributo do ES para a concretização da aprendizagem ao longo da vida, fazendo-se apelo às estruturas de qualificação que contemplem uma margem de percursos de aprendizagem tão flexível quanto possível, onde o trabalho do aluno se

desenvolva através de sessões de ensino de natureza coletiva, sessões de orientação pessoal (do tipo tutorial), estágios, projetos, estudo, avaliação. Há, ainda, o aumento do nível de oportunidades de todos os cidadãos, de acordo com as suas aspirações e capacidades, a fim de lhes permitir seguir percursos de formação superior de acordo com os seus interesses ao longo da vida, reforçando-se, uma vez mais, a ideia de que as aprendizagens ao longo da vida, adquiridas fora do contexto de ES, devem ser, igualmente, reconhecidas pelas respetivas instituições de formação.

Por sua vez, a Declaração de Praga (2001) refere o seguinte a propósito da importância da aprendizagem ao longo da vida:

A aprendizagem ao longo da vida é um elemento essencial da Área Europeia do Ensino Superior. Na Europa do futuro, construída sobre uma sociedade e economia baseada no conhecimento, as estratégias de aprendizagem ao longo da vida são necessárias para enfrentar os desafios de competitividade e o uso de novas tecnologias, bem como para melhorar a coesão social, a igualdade de oportunidades e a qualidade de vida. (para.14)

Faz-se, por conseguinte, a apologia da implementação de uma formação permanente como um requisito indispensável para alcançar os desejáveis níveis de competitividade. Este aspeto é igualmente ressaltado mais tarde na Declaração de Berlim (2003). No âmbito desta Declaração, sublinha-se «o importante contributo do ensino superior na concretização da aprendizagem ao longo da vida» (para.44), reforçando-se a ideia de que estão em curso reformas ao nível das legislações nacionais a fim de concretizar este objetivo. Estas reformas traduzem-se, nomeadamente, na reformulação dos percursos de formação de maneira a torná-los cada vez mais flexíveis, permitindo agilizar, tanto quanto possível, a formação de todos os cidadãos que a procurem.

Na Declaração de Lovaina (2009), reforça-se o incentivo à aprendizagem ao longo da vida de maneira a promover o aproveitamento das capacidades dos cidadãos. A aprendizagem ao longo da vida é concebida, desta forma, como parte integrante dos sistemas de ensino, estando sujeita ao princípio da responsabilidade pública, através da implementação de programas de aprendizagem flexíveis (estudos a tempo parcial), de uma maior acessibilidade, da oportunidade para a ampliação do conhecimento, no sentido da aquisição de novas habilidades, competências e de enriquecimento pessoal, garantindo ainda uma maior qualidade na oferta e na transparência para as possíveis saídas para o mercado de trabalho.

No que diz respeito a Portugal, segundo o Relatório da Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida, será necessário «assumir que a lógica da articulação entre os sistemas educativo e formativo deve orientar-se por objetivos básicos essenciais que expressem uma vontade inequívoca de aprofundar a ligação [...] entre um e outro» (Simão, Santos & Costa, 2002, p.372). No âmbito da descrita necessidade, a presidência portuguesa da UE elegeu a aprendizagem ao longo da vida como um dos programas essenciais de reforço para a competitividade europeia, salientando a importância do seu contributo para o alargamento dos índices de empregabilidade dos cidadãos. A Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida, constituída pela

Resolução nº15/96 do Conselho de Ministros, refletiu sobre os níveis educativos e de qualificação da população portuguesa, no sentido de os confrontar com os desafios que a mudança atual exige. Da referida reflexão resultou a Carta Magna da Educação e Formação ao longo da Vida (Simão, 1998), que inclui alguns princípios a serem implementados indispensáveis para o progresso.

A educação e formação ao longo da vida, considerada pela Lei nº62/2007 como uma das missões do ES, inclui, de forma integrada, dois conceitos fundamentais: o conceito de educação e o conceito de formação. Apesar de se perspetivar a aglutinação entre estes dois conceitos, interessará refletir sobre o seu significado particular.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem (Lei nº57/78) refere-se à educação como sendo potenciadora da «plena expansão da personalidade humana [, do] reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais [e deverá] favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos» (art.26º, ponto 2). Na Constituição da República Portuguesa (2004), o termo Educação aparece associado à ideia de contributo para a igualdade de oportunidades, para o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática do indivíduo na sociedade. A LBSE (Lei nº49/2005, de 30 de agosto), por sua vez, refere que através do sistema de ensino se concretiza o direito à educação, sendo que esta se manifesta através da «garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade» (LBSE, art.1º, ponto 2). É referido, ainda, que:

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. (art.2º, ponto 5)

Na LBSE podemos constatar que o termo “formação” aparece constantemente associado ao termo “profissional”, sendo que no que diz respeito à formação profissional a mesma Lei refere que «para além de complementar a preparação para a vida ativa [...], visa uma interligação dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais» (art.22º, ponto1), favorecendo a «preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho» (art.9º, alínea f).

Neste sentido, será importante destacar o significado do binómio educação/formação ao longo da vida. Na Magna Carta da Educação e Formação ao Longo da Vida apela-se para o desenvolvimento de um projeto unitário que ofereça mecanismos de articulação entre os dois significados conduzindo a uma «lógica de participação na garantia de uma educação permanente para todos os portugueses» (Simão, Santos & Costa, 2002, p.372). No caso português, verificamos que a Constituição da República de 1933 não contemplava sequer o direito à educação de todos os portugueses, que apenas foi consagrada com a publicação da Lei nº5/73, de 25 de julho, acolhida e fortalecida com a Constituição de 1976. A par desse

esforço, desenvolveu-se uma aspiração ao progresso e à modernidade, quando Portugal assumiu propósitos comuns com os outros países da UE. Essa aspiração exigiu uma constante capacidade de adaptação a novos contextos, a novas perspectivas, a novas necessidades e a novas realidades decorrentes do ritmo vertiginoso trazido pela mudança. O desafio passou, pois, a ser o de preparar o indivíduo para a incerteza profissional, ou seja, muni-lo da capacidade de adaptação a novas situações profissionais, que serão uma constante no percurso da vida, sendo necessário criar esforços no sentido da articulação entre educação e formação, que se mostram como situações contínuas e interdependentes.

Na atualidade, o Sistema Educativo português, em qualquer dos níveis de ensino, do pré-escolar ao ES, não separa estes dois conceitos, educação e formação, perspectivando-os numa lógica de harmonização. Ainda assim, parece-nos claro que a educação apela mais à formação do cidadão como ser individual e social, ou seja, a aspetos que definem a lógica do Capital Social. A formação, por sua vez, apela mais à preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, munindo-o de determinadas competências profissionais para singrar no mundo do trabalho, aspetos ligados à lógica do Capital Humano. Todavia, é igualmente, evidente a tendência para promover uma articulação entre os dois conceitos «passando essa articulação pelo princípio da transferibilidade e pela preocupação de aliar a progressão escolar com uma qualificação profissional, e vice-versa» (Ministério da Educação, 2001b, p.28).

Na realidade, não há uma fronteira que defina concretamente onde começa um ou acaba o outro conceito. Questionamo-nos sobre como será possível que, nos dias de hoje, um indivíduo seja parte ativa e interveniente na sociedade, caso não possua competências profissionais. Por outro lado, como poderá um indivíduo singrar no mundo de trabalho sem ter adquirido competências básicas de cidadania e de integração social? As competências profissionais abrangem as de cidadania e vice-versa. Talvez por esta interdependência, de relação contínua e de articulação entre educação e formação, seja tão comum encontrar documentação que se refere apenas à educação ao longo da vida, à formação ao longo da vida, ou à educação e formação ao longo da vida.

A capacidade de adaptação só será uma realidade efetiva se se fundir com uma estrutura formativa «cuja duração se confunda com o tempo das suas vidas» (Simão, Santos & Costa, 2002, p.374). Despontando assim a noção de educação e formação ao longo da vida, que na sua base «exige uma continuidade e uma coerência de ações, só possíveis quando a educação e a formação assumem uma ligação sistémica» (Simão, Santos & Costa, 2002, p.374). Com a publicação do Decreto-Lei nº42/2005, onde são estabelecidos os princípios reguladores para a criação da AEES, desenvolve-se o interesse em reformular o ES de modo a que a formação oferecida se centre na globalidade da atividade e nas competências a adquirir «projetando-a para várias etapas da vida de adulto, em necessária ligação com a evolução do conhecimento e dos interesses individuais e coletivos» (preâmbulo). Através da Lei nº49/2005 é consagrada a criação de condições nas instituições de ES que facilitem e flexibilizem o ingresso no ES a todos os cidadãos, que a ele não tiveram acesso na idade de referência. Esta nova ideologia foi reforçada e solidificada, mais tarde, com a publicação do Decreto-Lei

nº64/2006, que regulamenta o acesso aos maiores de vinte e três anos ao ES, possibilitando a admissão de alunos ao ES que não possuem como habilitação académica o curso do ensino secundário ou curso de natureza equivalente.

Mediante as descritas iniciativas regulamentares implementadas no sistema de ES português, podemos constatar que a abertura das instituições de ES portuguesas a públicos com um novo perfil, mais diversificado, se efetivou. Hoje, o ES mantém uma realidade discente de crescente heterogeneidade, que traz implicações também ao nível da dimensão social.

2.2.6 A Dimensão Social: Consolidação da Democratização na Formação

Com o PB, verificou-se uma sensibilização dos estados-membros para a necessidade de aumentar a competitividade, equilibrando-a com o objetivo de melhorar as características sociais da AEES. Visa-se o reforço da coesão e da redução das desigualdades sociais, tanto ao nível nacional como ao nível europeu, sendo delineado, nomeadamente através da Declaração de Bolonha (1999), um esforço conjunto no sentido da democratização da educação e, consequentemente, da sociedade. Nesta Declaração, e em algumas das que a sucederam³, verifica-se um apelo à dimensão social no sentido de a formação e de o ES atenderem a questões relacionadas com o humanismo, a liberdade e a democracia. A Declaração de Glasgow (2005) apela a que as universidades deem maior atenção à dimensão social como compromisso fundamental, desenvolvendo políticas que incrementem a ampliação das oportunidades de acesso e apoio a grupos desfavorecidos na sociedade, mas foi, finalmente, na Declaração de Londres (2007) que foi dada especial atenção a esta dimensão, sendo definida como objetivo a alcançar. Na Declaração de Lovaina (2009), evidencia-se a importância das condições para que todos os cidadãos possam concluir os seus cursos através de incentivos (Bolsas de Estudo), indispensáveis para a igualdade de oportunidades e para que se efetue a democratização da sociedade, do ensino e da formação.

Segundo os dados provenientes do estudo desenvolvido pela Comissão Europeia (2010), já referenciado, a dimensão social no ES representa ainda um grande desafio a concretizar num futuro próximo, visto que é entendida de modo distinto de país para país e que são poucos os países que a implementaram nos seus sistemas de ES, fixando metas específicas a alcançar. As medidas mais comuns dinamizadas pelo universo dos países participantes, no referido estudo, foram apoios financeiros e percursos alternativos para o acesso e admissão de novos públicos, como é o caso do sistema de admissão de alunos maiores de vinte e três anos no nosso país.

No momento atual, temos vindo a assistir em Portugal a uma contestação quase generalizada por parte dos estudantes do ES que reclamam do Ministério da Educação e Ciência mais apoios financeiros para assegurar a sua continuidade no ES. Com o novo regime

³ Declaração de Barcelona (2002), Declaração de Bergen (2005) e Declaração de Londres (2007).

para a atribuição de bolsas, consagrado pelo Despacho nº14474/2010, há uma acentuada diminuição no que se refere à atribuição de bolsas, aspeto que tem levado muitos estudantes a abandonar os seus estudos, colocando, definitivamente, em causa um dos objetivos consignados pelo PB: consolidar a democratização do ES através do aumento da dimensão social.

2.2.7 Autonomia Pedagógica, Institucional e Financiamento

A autonomia das instituições de ES passa pela definição da sua missão enquanto espaço privilegiado para o tão proclamado desenvolvimento da sociedade de conhecimento. A Magna Carta das Universidades Europeias (1988) apresenta alguns princípios basilares, entre os quais nos interessa destacar a importância da autonomia das instituições de ES, relativamente à investigação, ao conhecimento que produz e ao ensino que exerce. É referido que as instituições de ES se devem «abrir às necessidades do mundo contemporâneo [...] independente de qualquer poder político, económico e ideológico» (para.6). A autonomia das instituições de ES passa, pois, pela definição de uma autonomia financeira, sendo importante refletir também sobre a autonomia pedagógica que se pretende implementar nos processos de ensino e aprendizagem, mediante a implementação de novas práticas de ensino, para se alcançar a desejada flexibilidade curricular.

Na Declaração de Lisboa (1997) atribuiu-se grande importância ao princípio da autonomia das instituições e à consciência da «necessidade de salvaguardar e de proteger esse princípio» (para.6), aspeto que tem sido tão manifestamente reivindicado em muitos países e que veio igualmente a ser reforçado na Declaração de Bolonha (1999).

Na Declaração de Salamanca (2001), faz-se a apologia do facto de as instituições de ES necessitarem de uma *certa liberdade* para se adaptarem às mudanças e aos novos parceiros locais (empregadores), nacionais e internacionais, sendo que a variedade das suas tarefas requer liberdade de ação para uma maior eficiência. A referida liberdade de ação dependerá, por sua vez, da flexibilização e da independência no planeamento estratégico de cada instituição. Assim, as instituições de ES solicitam autonomia para o desenvolvimento e planeamento estratégico, fixando metas e prioridades para a distribuição de fundos, para a seleção de parceiros para a pesquisa e ensino, para a seleção de áreas de pesquisa, para a definição de currículos, para a seleção de capital humano, em especial na contratação de docentes, e para a fixação de regras para a admissão de estudantes.

Nesta Declaração faz-se, ainda, apelo à autonomia intelectual das instituições de ES, pois estas precisam de maior liberdade operacional e de esquemas de financiamento mais justos para poderem participar numa verdadeira competição. Na realidade, uma maior diversidade de currículos irá incentivar a competição.

No que se refere à Declaração de Lovaina (2009), é defendido que o investimento público no ES é uma prioridade máxima, no contexto do PB, assegurando os recursos

necessários para continuar a cumprir a totalidade dos seus efeitos e responsabilidades, no sentido de, por um lado, preparar os alunos para a vida como cidadãos ativos e intervenientes numa sociedade democrática e, por outro lado, preparar os alunos para carreiras futuras, permitindo o seu desenvolvimento pessoal para a aquisição de uma base ampla de conhecimentos avançados e estimuladores da pesquisa e da inovação.

Na dita Declaração faz-se, ainda, apelo para que a reforma no ES potencie a autonomia institucional, a liberdade académica e a equidade social, exigindo a plena participação de todos os intervenientes. A prestação de contas desencadeará o desenvolvimento da autonomia, confirmando o seu financiamento público. Neste sentido, e no que diz respeito à autonomia institucional consignada às várias instituições de ES, esta deverá permitir a modelação das suas formas de organização, de acordo com a missão científica e cultural do país.

Podemos verificar que, na atualidade, o processo de autonomia das instituições de ES portuguesas, de uma maneira geral, é marcado pelo funcionamento de modelos administrativos rígidos e pouco flexíveis, impedindo uma gestão profissional adequada à realidade local e às necessidades decorrentes do interesse do público que os frequentam e que descuida, por vezes, políticas de rigor, de qualidade científica e pedagógica (Simão, Santos & Costa, 2002). No que se refere à autonomia atribuída especificamente ao ensino politécnico, que aqui interessa desenvolver, podemos observar de que a chamada autonomia politécnica (Simão, Santos & Costa, 2002) não aparece consagrada na Constituição da República Portuguesa. Apenas é referida na LBSE, a propósito da administração e da gestão dos estabelecimentos de ensino e educação, nos seguintes termos: «os estabelecimentos do ensino superior gozam de autonomia científica, pedagógica e administrativa; a autonomia dos estabelecimentos do ensino superior será compatibilizada com a inserção destes no desenvolvimento da região e do país» (art.48º). A Lei nº54/90 amplia a autonomia politécnica nos seguintes termos: «os institutos politécnicos são pessoas coletivas de direito público dotadas de autonomia estatutária, administrativa, financeira e patrimonial, de harmonia com o disposto na presente lei» (art.1º).

No Decreto-Lei nº252/97 consagram-se normas especiais de flexibilidade da gestão para as universidades, as quais, como é referido no preâmbulo, não são extensivas às instituições politécnicas. A autonomia financeira, sem prejuízo da ação fiscalizadora do Estado, é conferida apenas às universidades, aspeto que, no nosso entender, deveria ser igualmente salvaguardado nas diversas instituições da rede pública, quer sejam universidades quer sejam instituições de ensino politécnico.

O facto de o financiamento estar dependente, na atualidade, do número de alunos, leva a que as instituições de ES implementem cursos sem ponderar a sua real necessidade e sem o tempo necessário para refletir profundamente sobre a sua qualidade e efetiva valência para quem os conclui. A este propósito, Marinho Pinto, atual Bastonário da Ordem dos Advogados chega mesmo a acusar Mariano Gago, anterior Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, de ter permitido que as universidades «vendam cursos», realçando que a

preocupação fundamental das universidades na atualidade não é de ensinar, mas de se financiar (R. Borja-Santos, 2010, setembro 9). Embora a educação superior seja considerada fundamental para o desenvolvimento sustentável dos países, o seu financiamento tem sido cada vez mais negligenciado pelos poderes políticos, aspeto preponderante em quase todos os países (Gurría, 2008, junho), nomeadamente em Portugal.

No que diz respeito à autonomia pedagógica interessa destacar dois aspetos importantes: um deles diz respeito à autonomia que se pretende implementar sobre as práticas letivas, aludindo a um perfil cada vez mais aberto à especificidade dos alunos, indo ao encontro dos seus interesses individuais de formação, ou seja a uma autonomia pedagógica e didática. Um outro aspeto diz respeito ao tipo de competências que se pretende que o aluno adquira no ES e que transfira para a sua atitude no mundo de trabalho. Este último aspeto refere-se a uma vertente fundamentalmente comportamental que se pretende trabalhar no indivíduo em formação de forma integral, para que este possa atender, por um lado, aos interesses do mercado e, por outro lado, para que possa atuar ativamente no mundo globalizado. As exigências da sociedade atual passam fundamentalmente pelo desempenho individual da pessoa que incorpora os valores, desafia, pesquisa e decide sobre as novas causas da sociedade e das novas responsabilidades nessa mesma sociedade (Siqueira & Pereira, 1998).

A autonomia é hoje considerada uma prioridade revisitada no mundo globalizado. Cada vez mais se constata uma profusão de novos sentidos para esta palavra, a qual passa a exercer grande força para qualificar a ação humana. Atualmente, podemos verificar a incidência do conceito de autonomia em todas as circunstâncias da vida social, pois a sua aplicação é constatada em inúmeros contextos na era da globalização (Siqueira & Pereira, 1998). A autonomia permite construir determinados processos e estratégias de ação, optando por caminhos e alternativas reais da ação crítica e construtiva do próprio saber de acordo com os interesses pessoais de cada indivíduo e do meio vivencial.

Neste sentido, pretende-se que o ES produza conhecimentos e proporcione formação a quem o frequenta com um grande sentido de pertinência social (Sobrinho, 2005a), criando-se respostas aos aspetos mais urgentes da sociedade atual. Contudo, para que esta pertinência social seja uma realidade no ES, será imprescindível que se estabeleça uma verdadeira autonomia nas instituições para que professores, alunos e investigadores identifiquem as prioridades sociais para a produção de conhecimento rigoroso e pertinente, emergindo, necessariamente, um repensar do papel do ES que atenda às necessidades atuais de formação e que, através de uma renovação pedagógica-didática, consiga alcançar os objetivos estratégicos estabelecidos no âmbito do PB.

Capítulo 3

Configurações de Renovação Pedagógico-Didática no Ensino Superior à Luz do Processo de Bolonha

3.1 Processo de Bolonha: Repensar o Papel do Ensino Superior

Embora ao nível do discurso a Declaração de Bolonha (1999) se proponha «criar uma Europa mais completa e abrangente, em especial no que respeita à construção e ao reforço das suas dimensões intelectual, cultural, social, científica e tecnológica» (para. 1), será certo que o PB não pode ser «desenquadrado de valores e princípios de interesse económico, aliados à mercantilização da formação» (Esteves, 2010, p.46), como aliás referimos no segundo capítulo. As novas necessidades perspectivadas no âmbito do mercado de trabalho justificam, pois, um repensar das finalidades das instituições de ES, no sentido de ajustarem a sua oferta formativa às leis de mercado, introduzindo, desta forma, uma nova vertente do conhecimento. Ou seja, na introdução do saber útil como sustentáculo convergente de toda a estruturação e organização do conhecimento e consequentemente dos respetivos cursos de formação. Desta forma, o «aprender a ter» (Lima, 2010, p.49), no sentido da aquisição de competências, é hoje «uma das ideias nucleares consignadas pela União Europeia» (Lima, 2010, p.49), valorizado «em todas as formas de aprendizagem com vista à aquisição de vantagens competitivas» (Lima, 2010, p.49). Contudo, autores como Paulo Freire (2010) evidenciam uma opinião relutante relativamente a esta ideologia, referenciando que «formar é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas», criticando a «malvadez neoliberal [, o] cinismo da sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia» (p.14).

Estamos, pois, perante uma conceção funcionalista de universidade (Dréze & Debelle, 1983), em que as instituições de ES se voltam para as necessidades sociais e económicas, de maneira a servir a Nação e em que o ES é tido como um instrumento fundamental na formação profissional dos cidadãos. Neste sentido, as instituições de ES passaram a exercer funções profissionalizantes (Pombo, 1999, novembro) em detrimento de funções puramente académicas, como as que caracterizaram a maioria dos cursos no passado. Este propósito manifesta-se, sobretudo, através de uma crescente implementação de cursos de formação de índole profissional nas várias instituições de ES da AEES, onde se coloca a tónica no valor prático do conhecimento e dos respetivos cursos de formação, havendo, portanto, um

consequente esforço na compatibilização das dimensões educativas com as exigências do mercado de trabalho. Aliás, a grande questão do ES no final do século XX é, pois, o debate sobre as virtudes e respetivos requisitos da formação profissionalizante em detrimento da formação académica tradicional. Uma das consequências será, por um lado, a introdução de um maior número de cursos de formação profissionalizante nas universidades e, por outro lado, a ênfase atribuída ao valor utilitário do conhecimento, bem como dos cursos de formação, conciliando as dimensões educativas com as exigências profissionais, aspeto comprovado por um dos estudos desenvolvidos no âmbito do Projeto Tuning⁴ (González & Wagenaar, 2008).

Esta mesma dimensão profissionalizante é reforçada na Declaração de Copenhaga (2002), onde foi delineada a estratégia de uniformização dos processos educativos e de formação profissional da AEES, despontando a necessidade de se estabelecer um quadro comum de qualificações, com os respetivos níveis de equivalência e princípios comuns de certificação, prestando especial relevo à promoção da qualidade na formação profissional. A aproximação dos ideais do ES aos ideais economicistas do mundo do trabalho exige, assim, a formação de recursos humanos devidamente qualificados, dotados de determinadas competências que atendam ao desenvolvimento tecnológico, industrial e económico, ou seja, pretende-se que os indivíduos estejam munidos de competências profissionais.

A abertura das instituições de ES à sociedade constitui um aspeto decisivo no PB, já que implica entender que competências são enunciadas pelos vários intervenientes como as mais importantes. Em Portugal, este princípio ainda é pouco significativo, visto que, segundo os resultados provenientes do estudo desenvolvido pela OCDE, se ter constatado que as instituições de ES portuguesas se encontram, de forma geral, demasiado fechadas sobre si mesmas e pouco ligadas às necessidades da sociedade e às decorrentes exigências de mercado (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2008).

No contexto do novo paradigma educacional impulsionado pelo PB, as metas de aprendizagem específicas para o ES passam, pois, pelo desenvolvimento de várias competências de âmbito genérico e transversal nos alunos, objetivo estendido a todos os cursos ou áreas do conhecimento e, aliás, ressaltado no Decreto-Lei nº107/2008. Essas competências exigem o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, implicando o exercício do raciocínio, a formulação de juízos, a abertura a novas formas de pensar, de atuação autónoma em contextos diversos, o respeito pelas pessoas que nos rodeiam, subordinando-se à atuação enquanto pessoa no âmbito de princípios éticos e de cidadania. Implicarão, ainda, que o aluno seja um elemento ativo no processo de aprendizagem, desenvolvendo a capacidade de saber encaminhar a sua própria aprendizagem de acordo com os seus interesses e expectativas profissionais (Garrison & Archer, 2000).

Podemos inferir que as referidas metas de aprendizagem gerais circulam em torno da crença de que quanto maior for o grau de identificação e de envolvimento ativo do aluno no

⁴ Trata-se de um grupo de trabalho de iniciativa da Comissão Europeia no âmbito dos programas Sócrates e Tempus, de grande relevância no que se refere à avaliação do impacto do Processo de Bolonha nas instituições de ensino superior dos estados-membros.

processo da sua aprendizagem, maiores serão as probabilidades de alcançar sucesso. Ou seja, a aposta será numa formação global que incida equilibradamente nos vários tipos de saber, mas com uma forte incidência no saber ser, já que este impulsionará os outros, o saber e o saber fazer.

O processo contínuo de procura e de refinamento do saber permite desenvolver competências no âmbito do aprender a aprender, sendo este um dos aspetos mais inovadores no âmbito da pedagogia do ES e que promete dar cartas no que se refere à desejada mudança de paradigma educacional. Entendemos, pois, que o aprender a aprender, quando desenvolvido adequadamente, dará resposta a aspetos essenciais da preparação profissional: desenvolve o sentido de autonomia, suscita o interesse pela aprendizagem ao longo da vida, desencadeia o sentido crítico, reflexivo e criativo, fortalece a resolução de problemas e familiariza o aluno com a possibilidade de erro, que muitas vezes é o ponto de partida para a consolidação e/ou renovação da aprendizagem.

O aprender a aprender, mais do que proporcionar o alcance do saber, objetiva-se no processo dessa procura, nas estratégias e atitudes que o aluno encontra para o alcançar. Assim, os objetivos educacionais e formativos atuais do ES passam pelo aprender a pensar, pelo aprender a aprender, ou seja, pelo aprender a ser. Esta não é uma ideia nova, visto que desde a década de noventa as competências relativas à atitude são vistas como áreas prioritárias no desenvolvimento educacional (Sprithall & Sprinthall, 1993).

Se nos reportarmos à taxonomia dos objetivos educacionais de Benjamin Bloom (1956), relativa ao domínio cognitivo, e a transportarmos para os objetivos formativos do ES atuais, podemos verificar alguma correlação. Para Bloom (1956), a definição sobre o que se pretende que o aluno adquira como conhecimento, será essencial para garantir uma seleção adequada dos procedimentos ou meios específicos de ensino a implementar em sala de aula. Neste sentido, Bloom (1956) apresenta seis estádios de objetivos educacionais que equivalem a níveis de complexidade crescente: o Conhecimento Básico (nível um) ajusta-se ao tipo de competências de nível de complexidade mais baixo em que os alunos assimilam a informação de forma passiva e pouco refletida, tendendo a dominar factos, conceitos, termos, métodos específicos sem os questionar ou ponderar, apelando à memorização e à automatização do conhecimento; a Compreensão (nível dois) acrescenta ao estágio anterior, a necessidade de os alunos compreenderem o que adquiriram como conhecimento; a Aplicação (nível três) diz respeito ao emprego dos conhecimentos em situações reais, perspetivando-se a integração do saber teórico no saber prático; a Análise (nível quatro) refere-se a um nível mais avançado do nível dois (Compreensão) e requer que os alunos organizem a informação nas várias componentes e compreendam as relações entre estas e o princípio que as organiza; a Síntese Objetiva (nível cinco) corresponde ao aprender a selecionar o material e as ideias mais importantes do mesmo, construindo uma nova teoria para além do que é conhecido, impulsionando, desta maneira, as novas formas de compreender; a Avaliação Objetiva (nível seis) implica todos os níveis anteriores e, por isso, corresponde ao grau de complexidade mais

elevado, pressupondo a criação de padrões de apreciação e a sua utilização de forma refletida.

No âmbito dos saberes extraídos da taxonomia de Bloom (1956), onde se enquadram as competências de alto nível (*higher order skills*) por grau de complexidade crescente, o saber, o saber fazer e o saber ser, Lebrun (2008) acrescenta um outro: o saber devir. Este saber, segundo o autor, corresponde aos estádios Sintetizar e Avaliar e acrescenta ao saber ser «uma perspetiva dinâmica e temporal» (p.32), demonstrando como o indivíduo se projeta para encontrar o seu futuro, ou seja, o esforço que imprime para atingir os seus objetivos.

Sendo o saber ser e o saber devir interdependentes dos outros dois saberes, situam-se num nível de competências mais elevado, pelo grau de complexidade pessoal e social. O saber ser intervém na forma como o indivíduo analisa determinada situação, de acordo com os seus pontos de vista e valores que reterá e os que afastará em função da sua vivência. O saber devir, por sua vez, intervém na maneira como o indivíduo avalia a sua situação e se avalia relativamente aos objetivos ou ao projeto a que se entregou (Lebrun, 2008). Será fundamental que as instituições de ES repensem e renovem as suas práticas no sentido de desenvolver no processo de ensino e aprendizagem competências de nível mais elevado.

O principal impacto do PB resulta do facto de este operar como incentivador das reformas do ES nos países europeus, constituindo uma oportunidade única para o confronto e a resolução de problemas que afetam a organização do ES, principalmente no que se refere à organização curricular dos cursos e às metodologias de ensino, aprendizagem e de avaliação ainda praticadas e que o PB põe em causa, alterando assim o paradigma educacional que ainda persiste na comunidade educativa europeia (Declaração de Berlim, 2003).

Para Portugal, e para a grande maioria dos países europeus, a implementação de um sistema de créditos no ES implica, por si só, uma alteração profunda nos paradigmas educacionais tradicionalmente assumidos pelas instituições de ES. Essa alteração traz, pois, inovações ao nível da estruturação dos cursos de formação, ao nível dos papéis agora assumidos pelo professor, nas dinâmicas de ensino e de avaliação que proporciona, e pelo aluno, nas dinâmicas de aprendizagem que desenvolve. Impõe-se, desta forma, a necessidade de se reformular toda a organização e ação instrutiva do ES. Esta reestruturação envolve uma consequente adaptação das metodologias de ensino, aprendizagem e de avaliação para a aquisição de competências que, em última instância, possibilitem uma maior eficácia nas respostas profissionais a dar ao mercado de trabalho.

3.1.1 Um Ensino Centrado na Aquisição de Competências

A questão central no âmbito do PB consiste na «mudança de paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências» (Decreto-Lei nº74/2006, Preâmbulo). No sentido de se alcançar o supracitado objetivo, será necessário integrar o conhecimento adquirido através da

formação com o saber requerido pela sociedade, em geral, e pelos empregadores, em particular. As competências enunciadas nos programas de ensino devem, pois, ter em conta o perfil de saída do diplomado após conclusão de um ciclo de estudos.

Apesar da constatação da descrita necessidade, segundo um estudo desenvolvido no âmbito do Projeto Tuning, podemos verificar que no contexto do ES europeu, os planos de estudo, os programas das respetivas UC e o seu processo de desenvolvimento demonstram que as competências solicitadas estão, na sua maioria, agregadas à natureza das próprias UC e dissociadas do curso ou da formação para o mercado de trabalho (González & Wagenaar, 2008), prejudicando a prossecução das medidas estratégicas adotadas e demonstrando a persistente resistência à reforma profunda que se pretende implementar no ES.

No âmbito da globalização, e perante os desafios decorrentes da competitividade subjacente, as competências ganharam protagonismo relativamente aos objetivos de ensino. Os objetivos foram, até aqui, consignados como metas a alcançar pelo aluno através da sua formação. A competência veio reforçar «o carácter meritocrático das nossas sociedades e acelerar o apelo aos mecanismos individuais de mobilidade social» (Fernandes, 1998, como citado em Azevedo, 2007, p.23), desenvolvendo-se, assim, uma cultura que gira em torno da crença de que os mais competentes são os que obtêm melhores empregos e, no limite, que os competentes são os que obtêm emprego (Azevedo, 2007).

O debate concetual em Portugal em torno dos termos objetivo e competência tem vindo a tomar forma nos últimos anos, evidenciando-se no EB com a publicação do Currículo Nacional de Competências Essenciais (Ministério da Educação, 2001a) e afirmado no ES com o PB. O alcance de um determinado objetivo educacional pressupõe que um aluno aprenda um conteúdo ou saber, numa dada situação de ensino e aprendizagem. A aquisição de determinada competência verifica-se, por sua vez, quando o aluno, perante uma determinada situação, é capaz de mobilizar adequadamente diferentes saberes prévios, selecionando-os e integrando-os a determinada situação prática (Roldão, 2003).

Os próprios verbos associados a estes dois conceitos (alcançar objetivos e adquirir competências), apesar de terem na expressão escrita o mesmo significado, remetem-nos para significados distintos. Enquanto alcançar evidencia algo a concretizar no futuro, algo que se deseja obter, a aquisição, por sua vez, envia-nos para algo conseguido, como condição exigida para se concluir determinada formação. Ou seja, enquanto o termo objetivo se refere ao tipo de conhecimento que o aluno deve alcançar, personalizando um certo estaticismo conceptual relativamente ao conhecimento a conseguir no âmbito teórico, a competência, por seu lado, pressupõe uma transposição do conhecimento alcançado para a prática de ação, evidenciando um certo dinamismo performativo.

No âmbito do contexto atual de formação, o simples alcance estático, desintegrado e descontextualizado do conhecimento já não é suficiente, caso não se saiba integrar esse dito conhecimento num determinado contexto dinâmico de ação profissional. O que está aqui em causa é, pois, a abolição de um modo de aprender baseado na aquisição passiva de determinado conhecimento por parte do aluno. Deseja-se a implementação de uma aplicação

prática do saber nos vários contextos da vida profissional fazendo, desta forma, a ligação desse conhecimento com experiências de vida anteriores, construindo uma integração efetiva entre o conhecimento, a inovação científica e a prática profissional real.

A explicitação de competências nos planos de estudo permite que a avaliação se faça com base nas mesmas e não nos conteúdos, como até aqui se fazia. Entendemos que este aspeto é de grande importância, pois qual o interesse no conhecimento se não o podemos aplicar no âmbito das nossas necessidades profissionais? Será que faz sentido que um aluno domine teoricamente um saber, se efetivamente não o consegue transpor para a prática no seu futuro profissional? É que, na verdade, mesmo as disciplinas que tradicionalmente foram consideradas de cariz essencialmente académico, têm valências ao nível das competências globais que se pretende adquirir.

No contexto de ES, o conceito de competência é frequentemente associado a um conceito mais amplo e genérico, como capacidade ou estratégia, apesar de estes termos terem significados diferentes do anterior (Simão, 2002). Efetivamente, o termo capacidade remete-nos para um dado conjunto de disposições do tipo genérico que, uma vez desenvolvidas mediante o contacto com um determinado contexto cultural, darão lugar à aquisição de diversas competências individuais. Neste sentido, enquanto «a competência é vista como uma potencialidade interior [...] suscetível de gerar uma infinidade de comportamentos» (Simão, 2002, p.21), assumindo-se como a capacidade atestada de empregar o conhecimento, as aptidões e as competências sociais e/ou metodológicas em situações profissionais ou em contextos de estudo e para efeitos de evolução profissional e/ou pessoal (Comissão Europeia, 2006, dezembro 18); a capacidade, por sua vez, faz parte do processo da aquisição de competências, no sentido de nos tornarmos mais ou menos competentes, dependendo das possibilidades e oportunidades que teremos para as desenvolver ao nível prático (Simão, 2002).

No que concerne à distinção entre competência e estratégia, enquanto o termo competência se revela através da manifestação de comportamentos, ou seja através da aplicação de determinados procedimentos de forma consciente, tratando-se de conhecimentos adquiridos de forma mais profunda e consolidada, a estratégia requer uma resposta de forma consciente e racional para se alcançar determinado fim (Simão, 2002). Ou seja, a estratégia estará associada a uma forma de aplicação de competências já adquiridas. Neste sentido, quer a capacidade quer a estratégia integram o desenvolvimento de determinada competência, estando a primeira diretamente relacionada com a sua aquisição e a segunda com a forma de a alcançar.

A par da ideia de competência, tem começado a emergir no ES, com igual significado, a ideia de resultados de aprendizagem, referindo-se ao «enunciado do que um aprendente conhece, compreende e é capaz de fazer aquando da conclusão do processo de aprendizagem» (Comissão Europeia, 2006, dezembro 30, p.3). Ou seja, os resultados de aprendizagem referem-se aos conhecimentos, aptidões e competências mínimas para a obtenção de créditos.

No âmbito do Projeto Tuning (González & Wagenaar, 2008) é defendido que os resultados de aprendizagem deverão ser devidamente enunciados nos planos de estudos, através dos programas curriculares. Parte-se do princípio de que o aluno que sabe o que se espera dele ao nível de aprendizagem poderá desenvolver um esforço mais preciso e adequado para alcançar os resultados esperados e para uma formação mais eficaz.

No âmbito do já referido QEQ, instituído pelo Parlamento Europeu e Conselho (2008, maio 6), são estipulados indicadores que especificam os resultados de aprendizagem e os respetivos conhecimentos, aptidões e competências correspondentes a cada nível de qualificação. O QEQ permite que a sociedade, em geral, as instituições de ES e os empregadores, em particular, obtenham um entendimento mais claro sobre o enquadramento formativo correspondente a cada nível formativo ou qualificativo, contribuindo para o desenvolvimento de um mercado de trabalho mais eficiente.

Entende-se por qualificação «o resultado formal de um processo de avaliação e validação, obtido quando um órgão competente decide que uma pessoa alcançou um resultado de aprendizagem conforme determinadas exigências» (Comissão Europeia, 2006, dezembro 18, p.17). Os ditos requisitos passam, pois, pela assimilação de conhecimentos definidos como sendo de cariz teórico e/ou prático, pela correspondente aplicação desses conhecimentos na concretização das tarefas propostas, na resolução de problemas e na aquisição de competências relacionadas com a autonomia e com a responsabilidade (Comissão Europeia, 2006, dezembro 30).

Todavia, a Comissão Europeia, aquando da apresentação do tipo de competências a adquirir em cada nível de qualificação, não incluiu competências de nível específico e individual, alegando que estas seriam estipuladas pelos vários estados-membros através dos respetivos QNQ. Na reinterpretação elaborada por Portugal do dito QEQ, decretada pela Portaria nº782/2009, a categoria correspondente ao termo competências é substituída pelo termo atitudes, apesar de os indicadores se manterem iguais ao QEQ. Este aspeto vem reforçar a ideia de que a aquisição de determinada competência pressupõe de facto uma atitude, ou seja, uma disposição para aplicar um determinado modo de ação, que neste caso se especifica no âmbito profissional e nas necessidades decorrentes do mercado de trabalho.

No âmbito do Projeto Tuning, a fim de implementar um projeto sobre a aferição do tipo de competências evidenciadas como fundamentais pelas instituições europeias participantes, desenvolveu-se uma espécie de projeto preliminar à escala europeia, de consulta a empregadores, a graduados e a docentes, no sentido de serem identificadas as competências de âmbito genérico que devem ser tidas em conta na implementação de qualquer plano de estudos. Surgem, pois, dois grandes grupos de competências: as competências específicas, que dizem respeito ao tipo de conhecimentos particulares referentes a determinada área do saber, e as competências genéricas ou transferíveis, mais dirigidas para o saber ser e saber devir, no sentido de preparar o estudante para o seu futuro papel na sociedade, quer em termos de empregabilidade, quer em termos de cidadania (González & Wagenaar, 2008).

As ditas competências genéricas ou transferíveis foram, por sua vez, subdivididas em três tipos: as competências instrumentais, que dizem respeito a habilidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas e linguísticas; as competências interpessoais, que estão relacionadas com as capacidades individuais de interação pessoal, social e de cooperação; e as competências sistémicas, que se referem a uma abordagem holística do conhecimento, exigindo o seu inter-relacionamento com uma perceção mais global dos processos de gestão do mesmo saber (González & Wagenaar, 2008). Em Portugal, através da publicação do Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, os cinco grupos de competências mostram-se como pontos de referência para a reorganização do ES português e para a concretização dos objetivos consignados pelo PB.

Os resultados decorrentes do estudo implementado pelo Projeto Tuning (González & Wagenaar, 2008) demonstraram que apesar das competências genéricas ou transferíveis serem consideradas, pelos grupos temáticos consultados, de grande relevância para a qualificação dos futuros diplomados, aspeto que corrobora os resultados provenientes de um outro estudo realizado por Marcel Lebrun (2008) no mesmo âmbito, os resultados demonstram que as instituições de ES europeias privilegiam, ainda, as competências específicas em detrimento das competências genéricas ou transferíveis. Ou seja, o saber ainda ocupa um lugar de destaque no mundo académico relativamente aos outros tipos de saber; fazendo a devida correspondência com a taxonomia de Bloom (1956), perpetua-se um nível de complexidade mais baixo de competências.

3.1.2 A Centralidade do Estudante na Construção do Conhecimento

No âmbito do PB a centralidade do aluno na aprendizagem dos saberes é um dos principais objetivos. Kozman (1991, como citado em Lebrun, 2008) propõe a seguinte definição de aprendizagem:

A aprendizagem pode ser vista como um processo ativo e construtivo através do qual o aluno manipula estrategicamente os recursos cognitivos disponíveis de maneira a criar novos conhecimentos ao extrair a informação do meio e ao integrá-la na sua estrutura informativa já presente em memória. (p.42)

A inovação pedagógica passa também pela dinamização de uma cultura de autonomia e de uma atitude pró-ativa por parte dos alunos no que concerne ao desenvolvimento do conhecimento, no sentido de atender às suas expectativas e necessidades de formação. Este aspeto, determinante no combate ao insucesso escolar, foi já por diversas vezes refletido em vários dos encontros efetuados pelos estados-membros, nomeadamente na Declaração de Sorbonne (1998), onde é conferido ao ES o dever de oferecer as melhores e mais diversificadas oportunidades para os seus alunos encontrarem a sua própria vocação, de acordo com os seus interesses pessoais, profissionais e ritmos individuais.

Mais tarde, na Declaração de Praga (2001), faz-se a apologia de os estudantes serem parte integrante em todo o processo de implementação, dinamização e divulgação do PB,

assumindo um papel ativo no que se refere à construção e participação na organização dos conteúdos de ensino, na definição de objetivos de curso, na estipulação de metodologias de ensino e aprendizagem, bem como na negociação dos instrumentos de avaliação a aplicar em cada unidade curricular, sendo considerados «membros de pleno direito da comunidade do Ensino Superior» (para.5).

Ainda sobre o que diz respeito aos esforços para promover uma aprendizagem centrada no aluno, na Declaração de Glasgow (2005), os estados-membros comprometeram-se a encontrar formas para a sua implementação. Na Declaração de Lovaina (2009), reconheceu-se que se enfrenta o desafio e oportunidades de acelerada evolução tecnológica, com novos desempenhos profissionais, novos alunos e, conseqüentemente, novas formas de ensino.

Segundo os resultados provenientes do Relatório Trends V (European University Association, 2007), as instituições de ES estão a afastar-se, lentamente, de um modelo de ensino centrado no professor e no conhecimento que este possui, em função de uma aprendizagem centrada no aluno. No Relatório Trends 2010 (European University Association, 2010), esta aprendizagem mostra-se, na maioria dos países intervenientes, multifacetada e depende da combinação de vários fatores como a utilização, ou não, de resultados de aprendizagem, a modularização e o tipo de instrumentos de avaliação aplicados. No âmbito do supracitado relatório consta, ainda, que nas conferências nacionais de Reitores tem-se apelado para um maior envolvimento e apoio a uma atitude pró-ativa na implementação de metodologias de ensino e aprendizagem centradas no aluno, através da adequada coordenação e monitorização na implementação do PB nas várias instituições de ES.

O protagonismo do aluno na construção da sua aprendizagem configura-se no âmbito do saber devir, que mediante a complexidade que imprime é, pois, um dos saberes mais difíceis de alcançar pelo elevado nível crítico-reflexivo exigido. Uma formação que se proponha desenvolver de modo igual e consentâneo os ditos saberes, imprimirá uma aprendizagem mais duradoura, pois estes saberes são facilitadores dessa aprendizagem por excelência, mostrando-se como um dos aspetos que consideramos importantes no âmbito dos objetivos definidos para a mudança de paradigma educacional. Contudo, entendemos que estamos ainda numa fase prematura, visto que existem constrangimentos de diferente natureza, ao nível de maturidade e conhecimento dos alunos, da limitação de tempo disponível para os professores, das condições físicas de algumas instituições de formação, bem como dos aspetos ligados à formalidade inerente à aprovação dos planos de estudos e respetivos programas curriculares.

Por um lado, os planos de estudo, os programas das UC que contêm os conteúdos programáticos a abordar, as competências a adquirir, as metodologias de ensino, aprendizagem e de avaliação e todos os demais documentos, antes de chegarem aos alunos, são elaborados pelos docentes das respetivas áreas de conhecimento e aprovados pelos órgãos competentes das instituições de formação. Ou seja, os programas de ensino são apresentados aos alunos de forma claramente fechada, estando o processo já concluído e as hipóteses de negociação limitadas pelos formalismos impostos. Entendemos, pois, que para se efetivar a

participação dos alunos na definição dos pontos descritos, era necessária a sua participação na reflexão dos ditos documentos. A alternativa de se fazerem programas flexíveis que possam ser adaptados à realidade da turma e dos alunos carece, a nosso ver, de alguma reflexão, visto que, se por um lado favorece essa participação, por outro lado, compromete a clarificação e objetivação necessárias aos programas. Para além disso, implementar metodologias e estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação atendendo ao que cada aluno entende ser melhor para si constitui também um ponto polémico e discutível, que pode trazer alguns constrangimentos ao nível de acréscimo de tempo de trabalho para os professores, comprometendo a sua exequibilidade.

Por outro lado, não sabemos até que ponto os estudantes terão maturidade, responsabilidade e conhecimento suficientes que lhes permitam assumir determinada postura atitudinal e de avaliação perante a dinamização de determinados conceitos que admitem, em última instância, transpor a ideia de cumprimento de determinados ideais formativos. Como defende Lima (2010), um sistema controlado individualmente pelos aprendentes pressupõe que os mesmos sejam dotados de uma racionalidade estratégica, talvez mesmo *olímpica*, no sentido de estes traçarem caminhos excelentes de aprendizagem, «detendo os recursos indispensáveis à construção dos agora denominados “portfólios de competências”» (Lima, 2010, p.45). Ora, entendemos que a racionalidade estratégica não corresponde ao nível de performance da maioria dos alunos que frequentam o ES, simplesmente por que essa vertente não é desenvolvida no âmbito dos níveis de ensino que precedem o superior.

Estamos, pois, perante uma nova perspetiva de aprendizagem que apela para o facto de o aluno ter o dever de exercer um papel verdadeiramente participante na construção do seu conhecimento de acordo com os seus interesses pessoais e vocacionais. Cabe ao aluno trilhar o seu caminho de formação, fazendo opções que o levem, em última instância, à sua realização pessoal e profissional, aspeto que achamos ser fundamental para uma melhor prática profissional, traduzida espontaneamente numa maior e melhor produtividade.

Entendemos, pois, que o professor não perdeu o protagonismo, mas o seu papel é agora alvo de uma transformação, dando lugar à distribuição e partilha da responsabilidade da aprendizagem pelos dois intervenientes principais: o professor e o aluno. O professor chama o aluno para desempenhar com ele o papel de protagonista, desenvolvendo no mesmo uma atitude verdadeiramente ativa, relativamente à aprendizagem que desenvolve. Não se trata, pois, de uma visão alternativa ao passado, mas complementar (Ariza & Ferra, 2009), em que se perspetiva uma corresponsabilização efetiva entre as duas partes, de maneira a que os alunos aprendam de forma mais autónoma e, sobretudo, mais comprometida (Esteves, 2010).

O aumento do insucesso escolar, aliado à diminuição crescente do conhecimento dos alunos, nomeadamente no que se refere a alunos do ES, é algo que se tem vindo a constatar ao longo dos tempos. Este aspeto alicerçou-se mediante diversas variáveis; contudo, interessa-nos focar uma que pensamos estar na base deste fenómeno: a atitude passiva, acomodada e desresponsabilizada do aluno relativamente à sua aprendizagem. Esta atitude é

típica de uma sociedade hedonista, onde se procura o máximo disfrute com o mínimo esforço (Ariza & Ferra, 2009). Aliás, a exigência dos alunos para com o professor, de quem esperam receber o conhecimento de forma facilitada, demonstra a imaturidade de quem valoriza excessivamente as classificações e o diploma em detrimento do aprender (Bordenave & Pereira, 1985).

Acreditamos que nada poderá fazer com que o aluno aprenda e construa o seu conhecimento caso o próprio aluno não o queira construir e não acredite que é capaz de o fazer. A dicotomia apresentada por Ferry (1983), «ninguém forma ninguém; ninguém se forma sozinho» (como citado em Esteves, 2010, p.52), constitui pois uma confirmação paradoxal que ilustra a questão da responsabilidade inquestionável do aprendente pela sua própria aprendizagem, já que ninguém aprende quando não quer, sendo necessário haver uma predisposição para tal. Aliás, as abordagens de aprendizagem postulam a existência direta entre o querer aprender, a motivação, a sua implicação em relação ao objetivo de aprendizagem e ao sentimento de autorrealização pessoal, pois «os indivíduos sentem-se implicados e motivados em situações em que as suas necessidades psicológicas fundamentais podem ser e são periodicamente satisfeitas» (Lebrun, 2008, p.119). Contudo, no sentido de estimular esse gosto e esse querer aprender aos alunos, será importante que os docentes estejam munidos de determinadas competências profissionais e também pessoais que podem ser refletidas e renovadas através da formação pedagógico-didática que os mesmos possuam ou procurem ter.

3.1.3 Rumo a uma Nova Docência no Ensino Superior

A implementação de novas práticas de ensino no ES é um dos aspetos mais problemáticos do PB, pois segundo Feye de Azevedo (2010, março 11), este é um dos objetivos com maiores dificuldades de execução, exigindo uma rutura cultural no que diz respeito às abordagens pedagógico-didáticas muitas vezes difícil, tanto para professores, como para alunos. Aliás, em Portugal, há o reconhecimento de que a implementação de novas práticas de ensino é o grande desafio trazido por Bolonha (Direção Geral de Ensino Superior, 2009, junho 26), visto que se relaciona, na maioria das vezes, com o tipo de abordagens pedagógicas-didáticas que os professores defendem, como refere Sebastião Feye de Azevedo (2010, março 11).

O estado do conhecimento científico sobre processos pedagógicos no ES tem constituído uma dimensão pouco conhecida e trabalhada em alguns países, entre os quais se inclui Portugal, sendo ainda de salientar o carácter fragmentário dos estudos desenvolvidos nesse âmbito (Estrela, 2010). No entanto, e fruto da implementação do PB, verificaram-se avanços significativos nas duas últimas décadas traduzidos nomeadamente na quantidade de trabalhos de investigação relacionados com este domínio (Cunha, 2004, 2006; Flores, 2006; Leite, 2007, 2010; Leite & Ramos, 2007, 2010) e da institucionalização de vários cursos de

mestrado no âmbito da pedagogia do ES, bem como o investimento na formação pedagógica dos professores em várias instituições de ES portuguesas, sendo de destacar o caso da “educação médica”, que é um exemplo marcante e atual deste interesse que começa a surgir (Estrela, 2010). Ou seja, o debate em Portugal em torno de assuntos relacionados com a pedagogia no ES tem vindo, sucessivamente, a ganhar «destaque e reconhecimento» (Fernandes, 2010, p.100), embora tarde em chegar às políticas educacionais implementadas.

Segundo Carlinda Leite (2007), a formação dos professores do ES, no que se refere ao âmbito pedagógico-didático, «tem sido predominantemente deixada a uma atividade individual construída na base da experiência» (p.132). Ou seja, «no essencial, a formação é autoformação» (Cachapuz, 2001, p.57). A autoformação significa que o professor fica entregue a si mesmo, traduzindo-se num percurso individual de formação de vertente meramente facultativa, estando, desta forma, dependente da sensibilidade que este possui, quer para investigar neste domínio, quer na transferência para as suas aulas do que investiga autonomamente, algo que nos parece determinante para que a inovação pedagógica se efetive e que se contraponha à ideia desejada de uma «atitude pedagógica emancipatória» (Fernandes, 2010, p.101). Esta atitude, por um lado, «exige conhecimentos académicos e competências técnicas» e, por outro lado, compreende competências «sociais que configurem um saber fazer que extrapole os processos de reprodução» (Cunha, 2004, p.529).

Terá, pois, chegado o momento de as instituições de ES se debruçarem sobre a problemática do «aperfeiçoamento pedagógico dos seus docentes de uma maneira inovadora» (Cachapuz, 2001, p.55), perspectivada mediante uma formação permanente no âmbito do quadro institucional da autonomia do ES e em articulação com os resultados da avaliação dos cursos. No momento atual, a maioria dos docentes do ES, para além de não possuírem qualquer formação no âmbito pedagógico-didático, evidenciam uma descrença relativamente às potencialidades e à importância desse conhecimento.

Contudo, as taxas de insucesso associadas à massificação do ES, bem como os resultados da avaliação de alguns cursos que vieram confirmar a insatisfação dos alunos face à formação pedagógica-didática de muitos dos seus docentes, têm vindo a desmistificar esta ideia (Estrela, 2010), restando, portanto, poucas dúvidas sobre o esforço que importa fazer no que respeita ao aperfeiçoamento pedagógico dos docentes. No âmbito da mudança de paradigma educacional, impulsionado pelo PB, procura-se uma tomada de consciência progressiva por parte dos docentes relativamente à necessidade de implicar na sua formação, e consequente atividade docente, também o conhecimento pedagógico-didático.

A importância concedida à formação pedagógico-didática, segundo Le Boterf (1997), tem que ver com uma nova compreensão de nível complexo, visto que o professor é sistematicamente confrontado com problemas para os quais não existem respostas pré-concebidas e que, portanto, oferecem uma indubitável incerteza face à sua resolução. Será pois necessário que o docente organize, selecione e reconfigure recursos de acordo com o problema surgido, no sentido de gerir a complexidade proveniente de contextos específicos de ação, em prol do sucesso dos seus alunos (Esteves, 2010).

Segundo o Relatório Trends 2010 (European University Association, 2010), têm sido implementados alguns programas de formação pedagógica de docentes do ES, nomeadamente nos países da Europa do Norte. Não obstante, em algumas instituições de ES portuguesas já se começaram a desenvolver formas de inovação pedagógica através de incentivos financeiros, que se têm traduzido na aquisição de recursos e equipamentos de salas de aula, na renovação das infraestruturas e na criação de cursos de formação para docentes. Estes cursos têm privilegiado as seguintes temáticas: trabalho pedagógico em torno de projetos, exploração de modelos interativos de aprendizagem, aperfeiçoamento da utilização de ferramentas no âmbito das Tecnologias de Informação e Comunicação, avaliação da aprendizagem, abordagens sobre o (in)sucesso na transição para o ES, entre outras (Leite & Ramos, 2010).

Todavia, como a dita formação pedagógica-didática dos docentes do ES não foi tida como uma obrigatoriedade, acabou por não se efetuar na maioria das instituições de ES em Portugal. Ou seja, a tentativa de criar uma rede de formação de docentes do ES, que já tinha ocorrido no início dos anos noventa (Cachapuz, 2001), foi algo que ainda não se concretizou. A formação no âmbito pedagógico-didático dos docentes do ES será fundamental para a concretização e implementação de novas metodologias de ensino, que desenvolvam e impulsionem uma nova atitude, por parte do aluno, perante a aprendizagem.

As instituições de ES não podem mais adiar e menosprezar questões relacionadas com a pedagogia e com a didática, atendendo ao modo como se ensina, como se criam condições de aprendizagem efetiva, mas também ao modo como se avalia essa aprendizagem. Há muito que se tenta inserir nos sistemas de EB e secundário a dimensão pedagógica, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, no ES, esta só começou a ser desenvolvida com o PB, que identificou formalmente o seu valor e importância no âmbito dos objetivos estratégicos da formação atual. Esta importância baseia-se numa dinâmica da construção e do desenvolvimento profissional debruçado num ensino que gera aprendizagens e na aquisição de competências centradas no aprender a aprender.

Esboça-se, assim, o conceito de profissionalidade docente, como forma de dar uma resposta adequada à dita complexidade dos contextos de formação, em que o saber enformado apenas no «ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência e ter cultura» (Leite & Ramos, 2010, p.30), que tem constituído a sua base, é superado. Emerge agora a necessidade de se «romper com a “racionalidade da tradição académica e técnica”» (Leite & Ramos, 2010, p.31), implicando que se conjuguem esforços na rutura com o domínio exclusivo do conteúdo e da experiência de investigação, amplificando a competência docente ao saber ensinar, compreendendo que as questões do ensino e da aprendizagem universitária se situam para além do domínio científico e do que se «aprende na prática» (Leite & Ramos, 2010, p.31).

Questionando a profissionalidade vigente dos docentes do ES, e apontando para uma que tenha como objetivo fundamental a aprendizagem dos estudantes, torna-se evidente o que Zabala (2004) refere: «a formação dos professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade»

(p.145). No entanto, sabemos que «a profissionalidade não é algo que se impõe mas que resulta de uma construção» (Leite & Ramos, 2010, p.32) conjunta e ativa de saberes que «implicam consciência, compreensão e conhecimentos» (Cunha, 2006, p.80) entre todos os que lecionam e que dirigem as instituições de ES. O desenvolvimento da profissionalidade docente do ES ainda não assenta na formação pedagógico-didática, como seria desejável.

Todavia, o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes do ES, bem como a sua suposta formação no âmbito pedagógico-didático, por si só, não garantem a aprendizagem efetiva e o consequente sucesso dos alunos. Há outras variáveis, como as rotinas e a falta de reflexão na e sobre a ação que podem ser determinantes na prossecução, ou não, de todo o processo formativo e de renovação de práticas (Schön, 1987, 1992; Zeichner, 1993). Entendemos assim que, caso não se verifique uma reflexão que dê suporte ao desenvolvimento efetivo do conhecimento como forma de aprendizagem, não haverá a consolidação e consequente implementação da renovação pedagógica. Na realidade, «a prática, por si só, pode não garantir aprendizagem» (Leite & Ramos, 2010, p.31), já que deve envolver uma reflexão na e sobre a ação.

A abordagem reflexiva assenta na consciência da imprevisibilidade dos vários contextos de ensino, perante a qual a competência para agir implica uma «mistura integrada de ciência, técnica e arte» (Alarcão & Tavares, 2003, p.35). Esta capacidade implica que o professor, na sua atividade letiva, tenha uma criatividade e uma sensibilidade de artista (Schön, 1987) seguindo, no entanto, uma cultura comum de valores definidos pela profissionalidade docente. Assim, será necessário que o professor assuma uma atitude que lhe permita fundamentar determinada ação educativa e que o responsabilize para melhor ensinar, pois o exame crítico da prática de ensinar e o persistente exercício de julgar assuntos curriculares, antes, durante e após a aula, fazem com que a reflexão seja uma característica fundamental da ação do professor atual, desenhando um dos traços que passam a distingui-lo do professor tradicional (Souto-e-Melo, 2004).

Relativamente aos aspetos que podem comprometer o processo de reflexão, Wildman, Magliaro, McLaughlin e Niles (1990) destacam: a falta de tempo dos docentes; o ambiente administrativo da própria instituição de ensino, que pode não valorizar esse trabalho, não proporcionando momentos de reflexão conjunta; o facto de a reflexão fazer questionar o professor, com bastantes anos de experiência, sobre as suas atitudes e práticas desenvolvidas, podendo aumentar o grau de risco pessoal, isto é, pondo em causa a credibilidade do trabalho desenvolvido em anos anteriores, pois a reflexão implica muitas vezes o confronto com a realidade que está adormecida e que não queremos ver.

A mudança no conceito pedagógico e educacional do ES não tem sido um processo pacífico. Por um lado, implica um aumento de despesas, pela aquisição de recursos e de reformulação de infraestruturas adequadas às novas práticas de ensino. Por outro lado, é inevitável o aumento de trabalho dos docentes, mas não o aumento da carga letiva, visto que se verifica, na atualidade, nos horários dos docentes do ES que subsistem horas de trabalho formal que não são contabilizadas na carga horária letiva, como são exemplo a supervisão de

estágios, a orientação de dissertações/trabalhos/projetos, a participação em equipas de trabalho para a avaliação de cursos, entre outras atividades mais de âmbito burocrático. A reformulação nos processos de ensino, aprendizagem e de avaliação implica uma abordagem criativa por parte do professor, traduzida na necessidade da utilização de um maior número de horas para preparar as aulas das respetivas UC, para preparar novas formas de ensinar e para acompanhar o processo contínuo e individual de formação dos alunos. Tudo isto a par da desejável atualização dos conhecimentos para lecionar. No que concerne à avaliação começa a desenvolver-se o pressuposto da aplicação de instrumentos que impulsionem uma avaliação contínua e individual, portanto mais morosa, reduzindo a aplicação de instrumentos mais rápidos e padronizados, como os exames.

3.1.4 Condicionantes da Renovação de Práticas de Ensino: Convergência Interdisciplinar e Flexibilização Curricular

Perante as inovações no âmbito pedagógico-didático a serem implementadas no ES, surgindo com elas um impasse proveniente da insegurança e dúvida relativa à mudança, torna-se imperioso o trabalho articulado entre docentes em torno de questões pedagógicas, ou seja, apela-se à efetiva dinamização do conceito de interdisciplinaridade no ES.

A criação de equipas pluridisciplinares, tal como recomenda o Relatório Trends 2010 (European University Association, 2010), que foquem o seu trabalho não apenas e só em problemáticas científicas da especialidade de ensino, mas que se debrucem igualmente na inovação e no sucesso pedagógico, são essenciais na prossecução de todo o processo de mudança. Com as ditas equipas pluridisciplinares pretende-se criar a partilha de perspetivas, de experiências, consolidando esforços e modos de atuar consentâneos com a prática de ensino. Esta dinâmica conjunta apela à corresponsabilização de todos os docentes na implementação de situações inovadoras de ensino, aprendizagem e avaliação, tornando-se um projeto de formação singular, ao invés da implementação de projetos insulares (Trindade, 2010).

É certo que o aperfeiçoamento deste processo não será tarefa fácil, visto que o ES não tem vindo a desenvolver as suas práticas neste âmbito tão integrador. Pelo contrário, tem demonstrado, ao longo dos tempos, que é talvez o nível de ensino mais resistente relativamente a este aspeto, evidenciando as suas práticas num âmbito mais autónomo, individual, de acordo com as perspetivas de cada docente, pelo que as áreas de saber lecionadas se mantêm fechadas entre si e nos saberes que as enformam. Este aspeto demonstra a resistência do ES perante questões relacionadas com a interdisciplinaridade, onde se consolidem esforços plurais num projeto comum.

As Coordenações de Curso, por exemplo, por diversas vezes, restringem o seu trabalho a dar resposta a solicitações de âmbito meramente burocrático, em detrimento de dinamizar encontros entre docentes para consolidação de práticas de ensino. Os próprios

programas das UC são elaborados pelas diversas áreas científicas/disciplinares intervenientes responsáveis pela lecionação, surgindo, muitas vezes, completamente desincorporados das finalidades dos cursos. Dentro das próprias áreas científicas/disciplinares existem UC atribuídas a determinado docente ou a determinado grupo de docentes que não se questionam sobre a sua exequibilidade e adequação prática. Estes são alguns dos exemplos que demonstram a persistente implementação de projetos de formação estanques e desintegrados entre si.

Outra das dificuldades sentidas para a renovação das práticas de ensino advém do facto de que, com a brevidade dos ciclos de estudo, consignados pelo PB, a consequente concentração dos saberes ditos fundamentais de uma dada área de conhecimento e de formação num espaço de tempo substancialmente menor relativamente aos cursos pré-Bolonha e face ao número avultado de alunos por UC e de poucos professores que se verificam em boa parte dos cursos, existe como que um efeito tentador, às vezes o único possível, de manutenção ou do regresso às pedagogias tradicionais, caracteristicamente transmissivas. Os próprios programas das UC mostram-se mal planeados, sem uma visão de conjunto e de integração entre as várias áreas de conhecimento e desajustados relativamente à carga total de trabalho do aluno, ultrapassando inúmeras vezes a que está estipulada.

Será então necessário que os professores dinamizem um trabalho direccionado para a «integração cada vez maior entre as diversas áreas do conhecimento» (Dalberio & Dalberio, 2010, p.8), consolidando uma busca contínua e integrada de trabalho entre as várias UC e áreas subjacentes, procurando a convergência dos objetivos gerais de formação. Deve, no entanto, respeitar-se a especificidade de cada uma das ditas unidades e áreas (Masetto, 1997). O aperfeiçoamento deste processo conduz-nos a uma prática cada vez mais interdisciplinar, na qual «a cooperação entre as várias disciplinas provoca intercâmbios reais, isto é, existe a verdadeira reciprocidade nos intercâmbios e, consequentemente, enriquecimentos mútuos» (Santomé, 1998, p.70). Tal como refere João Formosinho (2009b), a prática profissional docente carece de «uma convergência solidária de esforços e uma prática interdisciplinar da atuação docente» (p.89).

A par da convergência interdisciplinar, o PB defende que os ciclos de estudo proporcionem aos alunos o acesso a programas suficientemente diversificados, que incluam «oportunidades para estudos multidisciplinares» (Declaração de Sorbonne, 1998, para.7), no sentido de os estudantes poderem construir a sua formação mediante uma diversidade formativa e de acordo com os seus interesses pessoais. Esta ideia foi reforçada mais tarde na Declaração de Praga (2001), em que é referido que os planos de estudo devem «ter orientações diferentes e perfis diversificados, de forma a responder à diversidade das necessidades individuais, académicas e laborais» (para.8). Aliás, o que está na base da conversão das áreas curriculares num sistema de créditos, os ECTS, é precisamente a possibilidade que este traz no âmbito da flexibilização curricular. Este sistema facilita o alcance de alguns dos objetivos consagrados pelo PB, como por exemplo: o aumento da mobilidade dos estudantes; a possibilidade de os estudantes terem um papel mais ativo e

interveniente na sua formação permitindo, nomeadamente, que estes possam optar por planos de estudos de acordo com os seus interesses e expectativas, recorrendo às UC de cariz opcional; e o aumento do acesso e sucesso de todos os cidadãos que pretendem singrar no ES, visto que para dar resposta à heterogeneidade há que salvaguardar um processo de diversificação curricular (Formosinho, 2009a). Ora, perante esta possibilidade de diversificação disciplinar, será necessária uma adequada convergência dos vários saberes, atendendo e respondendo de forma eficaz às necessidades e vias formativas dos alunos.

Na Declaração de Berlim (2003), constata-se que os percursos formativos ainda são muito rígidos e que não aproveitam a potencialidade do sistema de créditos. O ensino é ainda predominantemente magistral, pouco motivador para os alunos, e os conteúdos cognitivos estão ainda muito integrados na lógica disciplinar, não afetos às necessidades de mercado, e são privilegiados em detrimento das competências horizontais de natureza pessoal, interpessoal e de relacionamento.

Apesar de na Declaração de Glasgow (2005) os estados-membros se terem comprometido a implementar esforços que garantissem a flexibilização dos planos de estudo, este ainda é um aspeto a melhorar, segundo dados recentes provenientes do Projeto Tuning (González & Wagenaar, 2008).

3.2 Caminhos de Renovação Pedagógico-Didática

No âmbito dos pressupostos do PB, já aqui desenvolvidos, no que concerne à constatação da necessidade de renovação do paradigma educacional persistente no ES, será relevante refletirmos, na presente investigação, sobre o que implica esta renovação. É que quando se fala na mudança de paradigma educacional, fala-se logicamente no impacto direto que essa mudança terá ao nível das metodologias e estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação, bem como no papel do aluno e no papel do professor, entre outros aspetos.

A palavra de ordem que aplicamos no contexto de mudança atual de práticas de ensino no ES é renovação. Se olharmos para as palavras associadas à sua definição, como substituição, modernização, atualização, recapitulação, podemos estabelecer uma ligação direta entre os objetivos formativos do contexto atual com todas elas, visto que as mesmas circundam objetivamente a vontade de transformação, mas não no sentido radical do termo. Ou seja, não se perspetiva esta mudança como um começar do zero, pois na realidade não é esse o ponto de partida. Quando se toma consciência de determinado problema e se apresenta uma hipótese para o resolver, já se percorreu algum caminho para a mudança.

A substituição de um modelo de ensino por outro faz-se através de uma vontade coletiva, perspetivada de forma contínua e progressiva. A implementação de um modelo através de uma mudança radical pode mesmo ter um efeito perverso de atemorização dos intervenientes e consequentemente inibição dos mesmos para a cooperação. Além disso, aspetos inerentes ao modelo demissionário podem ser adaptados a esta nova realidade

formativa. Entendemos que só será possível implementar o dito modelo de ensino com a determinação e firmeza de todos os intervenientes: professores, alunos, dirigentes das instituições de ES e funcionários. Que sejam então dados pequenos passos, pois uma mudança de tamanha envergadura assim o exige, mas que esses passos se mostrem concludentes para a concretização de uma suposta mudança, num processo contínuo de procura, de reflexão partilhada, de descoberta e de efetiva renovação pedagógica-didática. Nesta lógica, começa a emergir a vontade de substituir o modelo de ensino até aqui implementado por um outro que seja mais adequado às necessidades atuais de formação, modelo esse que entendemos que integra algumas das teorias da aprendizagem mais atuais.

3.2.1 O Legado das Principais Teorias de Aprendizagem

O modelo de ensino tradicional, impulsionado nos finais do século XIX e inícios do século XX, que protagonizou o ensino nos anos sessenta, viu-se enformado na valorização do ensinar em detrimento do aprender. A ênfase colocada nas metodologias de ensino e nos recursos selecionados e disponibilizados pelo professor fazia do mesmo a figura central de todo o processo de ensino e aprendizagem, sendo que «a base para o conhecimento se alicerçava nos saberes didáticos do professor» (Dalberio & Dalberio, 2010, p.1).

No âmbito deste modelo, o aluno recebia um saber já estruturado pelo professor, numa lógica de transmissão pura dos conteúdos programáticos (Altet, 1997), que deveria reproduzir em respostas, desempenhos ou saberes não construídos por ele, mas pelo professor. Através da ação educativa, o professor poderia modificar, de modo observável e mensurável, o comportamento do aluno, evidenciando-se a ideia de que todo o comportamento pode ser aprendido da mesma forma por todos os alunos.

Na perspetiva de Altet (1997), o ensino cobre dois campos interdependentes: a didática, onde se processa a gestão da informação, a estruturação e seleção do saber pelo professor e a apropriação desse saber pelo aluno; a pedagogia, onde se inclui o tratamento e transformação da informação em saber, através da prática relacional, que estará dependente da ação do professor na sala de aula, visto que este organiza situações pedagógicas para o aluno. Define-se, assim, uma articulação dialética entre o ensinar e o aprender. Por esta razão, utilizamos na presente investigação os termos “pedagógico-didático” para nos referirmos à renovação educativa que se pretende implementar no ES.

No momento atual, e no que diz respeito ao ES, o processo de ensino-aprendizagem pretende enquadrar-se em pedagogias, cuja principal finalidade consiste em impulsionar a aprendizagem. Estas pedagogias contemporâneas, centradas na aprendizagem, «não se interessam apenas pela aquisição de conteúdos, mas também pelos procedimentos executados pelos alunos», pelo que são designadas «pedagogias ativas» (Altet, 1997, p.12). Entendemos, pois, que a implementação do PB passa inevitavelmente pela assunção no ES das ditas pedagogias ativas.

A tentativa de implementação das pedagogias ativas no âmbito educacional consagrou-se em meados do século XX, nomeadamente através dos postulados da Escola Nova (de finais do século XIX), sendo portanto uma conceção de ensino e de aprendizagem já com algum eixo exploratório noutros níveis de ensino mais baixos. Essa mudança traduziu-se no «emergir [...] de concepções educacionais resolutamente inovadoras ou, a contrário, [...] na rejeição de processos considerados [...] inadequados» (Avanzini, 1978, p.117). Contudo, esta ideologia pedagógica, apesar de ter sido promovida inúmeras vezes e apesar da insatisfação geral relativamente aos pressupostos e resultados da educação tradicional, encontrou várias fontes de resistência (Avanzini, 1978).

John Dewey (1933/1998), uma das personalidades mais importantes do movimento Escola Nova, faz a analogia deste modelo de aprendizagem com a revolução introduzida por Copérnico, no âmbito deste novo conceito de educação, agora o aluno “transforma-se no sol”, sendo o respetivo centro no qual se organizam todas as aplicações da educação. Ora, um dos objetivos consignados pelo PB passa pela implementação do aprender a aprender, recuperando alguns dos postulados das pedagogias ativas. A promoção da aprendizagem ao longo da vida e, sobretudo, a atribuição do protagonismo ao aluno na sua aprendizagem encontram no aprender a aprender o mote para suscitar no estudante o gosto por uma aprendizagem contínua, alicerçada num interesse absoluto de saber mais, envolvida numa dinâmica de pensamento socrático “sei que nada sei”. Na vertente atual de formação do ES, um aluno que não aceite a ideia de que não domina todo o conhecimento não estará, naturalmente, aberto para aprender mais, fragmentando a desejada dinâmica formativa. Por sua vez, um aluno que tenha consciência de que não sabe tudo, estará pronto para aprender e, quanto mais sabe, mais se apercebe que mais tem para aprender, concretizando-se, desta maneira, os ideais que envolvem o aprender a aprender. No âmbito do aprender a aprender também é desenvolvida a ideia que é necessário ensinar o conhecimento, mas também ensinar como se adquire esse conhecimento, sendo que o aprender a aprender possibilita o «ser capaz de escolher e adaptar a estratégia apropriada a cada momento e a cada situação [...] do que podemos considerar uma boa aprendizagem» (Martín, 1999, p.207).

Nesta linha de pensamento, a aprendizagem deve ser orientada mediante uma nova atitude que implica a «assimilação, reflexão e interiorização» (Ontoria, et al., 1992, pp.9-10) dos conhecimentos e competências adquiridas. Ou seja, no desenvolvimento de uma atitude crítica e de capacidade para tomar decisões sobre a mesma.

Desde o início dos anos oitenta que se vem expandindo uma nova área de estudo, a metacognição, que tem tido uma particular relevância nas teorias da aprendizagem mais atuais, já que «o ensino não se deve limitar a transmitir conhecimentos mas [...] ensinar os alunos a aprender» (Simão, 2002, p.53). No âmbito dos objetivos de Bolonha, a metacognição surge associada ao aprender a aprender e, conseqüentemente, à autorregulação do conhecimento por parte do aluno.

Martín (1995, como citado em Simão, 2002) associa a regulação a um ato deliberado, ou seja, consciente. A passagem da regulação para a autorregulação implicará, segundo

Vygotsky (Cole, John-Steiner, Scribner & Souberman, 1991), a reconstrução e a transformação ativa do sujeito no âmbito de processos interativos de conhecimento. Assim, só poderemos falar de metacognição do ponto de vista do aprendente quando este, de forma consciente e intencional, tomar a iniciativa na sua própria aprendizagem. O importante será «conseguir que estes conhecimentos sobre a cognição e as atividades reguladoras sejam reelaboradas ativamente por parte do aluno, para que no final possa integrá-las de forma autónoma» (Simão, 2002, p.56). Garrison e Archer (2000) defendem então que as competências metacognitivas implicam uma aprendizagem autodirigida, que prevê a aceitação da responsabilidade de construir significados e o controlo do processo de aprendizagem, fomentando uma atitude pró-ativa perante a aprendizagem com implicações na motivação intrínseca do aluno.

Analisaremos agora o contributo de algumas das teorias da aprendizagem contemporâneas que estão na base dos pressupostos do PB e que encontram no aprender a aprender, e no papel ativo do aluno na construção da sua aprendizagem, princípios fundamentais.

As teorias cognitivistas, nas quais há a destacar o contributo de autores como Wertheimer, Koffka, Piaget, Bruner e Ausubel, entre outros, que veem a aprendizagem como uma reorganização das perceções e as teorias construtivistas, que enfatizam o estabelecimento de relações entre os novos conhecimentos e os conhecimentos anteriores no processo de aprendizagem, estão na base do protagonismo concedido ao aluno, ao destacarem o seu papel ativo na construção do saber, aspeto realçado pelo novo paradigma educacional do ES.

Neste sentido, cabe destacar a aprendizagem por descoberta, difundida no contexto norte-americano nos anos sessenta e setenta, resultado de fatores como a revolução científica e tecnológica, a emergência da Psicologia Cognitiva e a proliferação de estudos sobre criatividade. Esta conceção, cujas origens remontam a Rousseau e mais recentemente a Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner e Ausubel, entre outros autores, pressupõe que o sujeito descubra o conhecimento através das suas investigações e ações, privilegiando-se a atividade resolutiva (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Desta forma, a aprendizagem será integrada de uma maneira mais significativa nas estruturas cognitivas (Ausubel, 1968; Ruiz, 1991) se comparada a um tipo de conhecimento que tenha sido meramente memorizado (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Pensamos que a aprendizagem por descoberta se enquadra no âmbito das necessidades atuais de formação, já que se prevê que o aluno construa a própria aprendizagem na sua formação e ao longo da vida. Diversos estudos têm apontado as vantagens desta teoria no que se refere à efetivação de resultados de aprendizagem mais duráveis e ao consequente aumento da autoestima do indivíduo (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Em suma, a aprendizagem por descoberta responde de uma forma determinante às necessidades atuais de formação ao nível da dinamização de competências crítico-reflexivas, do desenvolvimento do raciocínio e da criatividade para resolver problemas, da participação

ativa na produção do conhecimento, através de uma ação exploradora e atendendo às especificidades dos alunos.

Vygotsky desenvolveu uma obra notável que influenciou as políticas e diretrizes educacionais da Europa Ocidental, realçando o papel da cultura e das interações entre as pessoas no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem (Bertrand, 2001; Cole, et al., 1991; Van der Veer & Valsiner, 1991). O conceito de zona proximal⁵, proposto por Vygotsky (1934/1985), enfatiza a importância da mediação na aprendizagem, atribuindo um papel central ao outro (colega, professor, parente) com o qual o indivíduo interage. A aprendizagem do aluno variará, conseqüentemente, «em função das interações que ocorrem na sua zona de desenvolvimento» (Bertrand, 2001, p.133).

Vygotsky fortaleceu a ideia de mediação, atribuindo o papel central ao outro (colega, professor, parente), com o qual o indivíduo interage. Através dessa interação, mediada pelas relações estabelecidas, efetiva-se o conhecimento (Van der Veer & Valsiner, 1991). Neste sentido, o conhecimento não será tanto uma ação do sujeito sobre a realidade, como acontece na perspectiva construtivista “cognitiva”, mas o resultado da mediação concretizada através da interação que se estabelece entre duas ou mais pessoas.

Esta perspectiva vai de encontro à importância concedida no âmbito do PB à tutoria, que é assumida como uma nova função do professor. Os alunos e os conteúdos são mediados pela ação do professor que mobiliza e conduz os procedimentos necessários para que os estudantes desenvolvam os seus próprios processos de construção e assimilação do conhecimento. No entanto, a atividade tutorial dos docentes não é uma novidade absoluta no ES. Em momentos particulares dos percursos académicos, como por exemplo na elaboração de trabalhos de investigação (dissertações, teses, etc.), tem-se mantido uma ação desta natureza. Todavia, o desafio agora surge na transposição dessa ação de tutoria para o trabalho com todos os alunos, mesmo em situações em que estes não estejam a desenvolver investigação. Trata-se, pois, de criar dispositivos para orientar os alunos na busca autónoma de informação, para os encaminhar para formas adequadas de organização da mesma, de avaliar progressos e de remediar falhas ou lacunas que se venham a verificar no decorrer do processo de aprendizagem, visto que «ensinar não é *transferir* conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção» (Freire, 2010, p.22).

Neste sentido, Esteves (2010) define a ação tutorial como uma orientação de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, tendo em vista a facilitação do acesso ao saber disponível e o acompanhamento do aluno através de uma avaliação formativa que regula essa mesma orientação. Desta forma, para Riskey (2008), a orientação prevê sempre da parte do aluno um certo grau de participação ativa, de análise crítica e de tomada de decisões, aspeto decisivo na inovação que se pretende implementar. Martinez e Ortiz (2005), por sua vez, referem-se à tutoria como uma atividade inerente à função do professor, que se

⁵ A zona de desenvolvimento proximal corresponde à distância existente entre o que o indivíduo consegue fazer sozinho, o seu nível de desenvolvimento atual e o que consegue fazer quando ajudado por outro, ou seja, o seu potencial de desenvolvimento (Vygotsky, 1985).

realiza individualmente com os alunos de um grupo, com o fim último de facilitar a integração pessoal dos processos de aprendizagem.

Através das definições de tutoria enunciadas, podemos verificar que o papel do professor não se reduz ao ato didático em si, surgindo antes como forma de apoio e de mediação individualizada, como forma de prevenção de alguns problemas de aprendizagem, tantas vezes suscitados por problemas pessoais associados à falta de autoestima e à consequente desmotivação perante eventuais dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem. Entendemos, assim, que a tutoria deveria ser direcionada a partir de uma vertente pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social do aluno.

Ora, tanto a mediação como a tutoria são conceitos também próximos dos preconizados pela aprendizagem humanista ou interpessoal, impulsionada por Rogers (1985), nos anos setenta, a partir das pedagogias ativas. Segundo este pedagogo, o desenvolvimento de relações humanas afetivas entre professor e aluno é determinante para a concretização de uma aprendizagem ativa, orientada para processos autónomos de descoberta e de reflexão através da interação.

Perspetiva-se no âmbito do PB a construção de uma relação entre professor e aluno que inclua a relação interpessoal, tradicionalmente desconsiderada no ES. Essa relação deve ser construída na base da aproximação, da confiança e das expectativas que cada um constrói sobre o outro, aspetos que achamos fundamentais neste processo partilhado de aprendizagem mútua. Na verdade, durante anos, os saberes profissionais mais valorizados e de maior investimento formativo e pessoal foram referentes aos conteúdos científicos a ensinar, sobrepondo-se ao desenvolvimento do professor como pessoa e às suas atitudes de relacionamento com os outros (Souto-e-Melo, 2004).

Ainda no domínio das relações interpessoais, não podemos deixar de mencionar a aprendizagem cooperativa, desenvolvida por Spencer Kagan (1992), na década de oitenta. Neste modelo, o conhecimento emerge de um trabalho conjunto dos alunos, que, em grupo restrito, discutem ideias para alcançarem determinado objetivo comum, efetivando-se a aprendizagem através de uma responsabilização conjunta.

Também no PB subjaz o propósito da interação com os outros enquanto metodologia de aprendizagem. O trabalho de grupo tem sido valorizado na formação de profissionais competentes em detrimento da competitividade. Contudo, este tipo de aprendizagem, apesar das suas valências, é frequentemente contestado pelos alunos, visto que esta colaboração pressupõe o estabelecimento prévio de relações de respeito mútuo, de tolerância e de convivência, o que nem sempre acontece. O trabalho em equipa é, talvez, das situações de ensino mais difíceis de implementar, visto que requer a abertura de todos os membros para um processo de negociação constante, que numa sociedade marcada pelo individualismo é cada vez mais difícil de se conseguir.

John Dewey foi um dos principais percursores do ensino experiencial. Através da publicação de várias obras no âmbito da Educação como *A Criança e o Currículo* (1902), *A escola e a Sociedade* (1915), *Democracia e Educação* (1916), entre outras, defendeu que o

papel da escola não deverá ficar reduzido à aquisição de saberes, mas deve explorar o potencial do aluno e prepará-lo para a utilização desses saberes na sua vida ativa. Neste sentido, Dewey só entende o conhecimento teórico mediante a sua exequibilidade ou, por outras palavras, a sua integração experiencial, concretizada no célebre princípio pedagógico *learning by doing*.

As ideias de Dewey sobre educação foram seguidas por autores como Albert, Rogers e Kolb, e influenciaram fortemente a Pedagogia moderna e contemporânea, nomeadamente no que se refere ao campo da lecionação das artes. A escola da Bauhaus será um dos exemplos marcantes da implementação dos ideais de ensino impulsionados por Dewey. Fundada em 1919 por Walter Gropius, na Alemanha, esta escola foi uma das maiores e mais importantes expressões do modernismo artístico. De uma maneira geral, os seus pressupostos metodológicos mantiveram-se fiéis à ideia de que o conhecimento surge através da experimentação prática (Wick, 1989).

Rogers (1985) refere que a aprendizagem experiencial implica o envolvimento do aluno numa aplicação prática, fazendo aumentar o seu interesse bem como os níveis de motivação e suscitando a criatividade na resolução de problemas. Algumas das linhas orientadoras deste modelo enquadram-se nos pressupostos do PB, visto que a apologia do saber útil pressupõe o protagonismo do aluno na construção da sua aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento de competências crítico-reflexivas e criativas na resolução de problemas.

Segundo Simão, Santos e Costa (2004), o processo pedagógico do ES percorreu durante largos anos caminhos rígidos, baseados numa lógica curricular com metodologias de ensino, de aprendizagem e de avaliação assentes na assimilação de conteúdos pré-definidos. Este tipo de ensino tem vindo a ser combatido pelas teorias de aprendizagem que analisámos. E, agora no PB, essas teorias reaparecem de forma integrada nas práticas de ensino e aprendizagem e poderão ser implementadas consoante as competências formativas que se pretende desenvolver, respeitando as expectativas e o percurso individual de cada aluno.

No âmbito da renovação pedagógico-didática que se pretende implementar no ES, através da concretização do PB, para além da contribuição das teorias da aprendizagem apresentadas, entendemos que a Gestaltpedagogia, a Educação pela Arte e a Metodologia Projetual poderão dar o seu tributo no âmbito da desejada mudança. Neste sentido, apresentaremos na secção seguinte uma proposta de renovação pedagógico-didática que inclui os principais pressupostos das teorias/metodologias enunciadas.

3.2.2 Construção de uma Proposta de Renovação Pedagógico-Didática: Contribuição da Gestaltpedagogia, da Educação pela Arte e da Metodologia Projetual

Além dos contributos pedagógico-didáticos das teorias da aprendizagem anteriormente enunciadas, o PB evidencia ainda, no seio da Psicologia Educacional

contemporânea, alguns pressupostos direta ou indiretamente originários da Teoria da Gestalt, também denominada Teoria da Forma. Na verdade, esta teoria, impulsionada na segunda metade do século XIX, na Universidade de Frankfurt, pelos psicólogos Max Wertheimer, Wolfgang Köhler e Kurt Koffka, teve repercussões em várias áreas do conhecimento (Arnheim, 1954/1984; Gomes Filho, 2000), entre elas a área da aprendizagem.

Na área artística, a Gestalt teve fortes implicações nas diferentes valências (na pintura, na escultura, na arquitetura e no design), já que os seus princípios procuram explicar muitas das sensações que o ser humano percebe quando visualiza um determinado objeto. Através dos estudos desenvolvidos pela Gestalt, nomeadamente os que se referem à psicologia das imagens e da cor, foi possível encontrar de forma mais assertiva e acertada as condições favoráveis para a racionalização da conceção de soluções gráficas, visuais e plásticas.

Os pressupostos da Teoria da Gestalt influenciaram também a pedagogia contemporânea e é neste espaço que pretendemos agora situar-nos, procurando na contribuição dos seus pressupostos a renovação de práticas de ensino e aprendizagem no ES. Por um lado, entendemos que a Teoria da Gestalt é de extrema importância no âmbito dos conhecimentos artísticos e específicos da formação de base de futuros professores de EVT. Todavia, perspectivamos a nossa abordagem num sentido mais abrangente que se estende a diferentes áreas do saber e a todos os níveis de ensino, ou seja, interessa-nos focar a Gestaltpedagogia e procurar mostrar os seus potenciais contributos na concretização do PB, mais concretamente na pretendida renovação pedagógico-didática.

A Gestaltpedagogia foi desenvolvida por Hilarion Petzold, nos anos noventa. Esta corrente abarca conceitos pedagógicos teórico-práticos provenientes da Teoria da Gestalt e da Psicologia Humanista (Moreira, Ferreira & Costa, 2007) e é objeto de estudo da Sociologia Educacional, dado que estuda aspetos sociais do fenómeno educativo, tanto no que diz respeito a relações externas (políticas, económicas, culturais e sociais), como no que se refere às relações internas das unidades que compõem o sistema (Ferreira, 1993).

Os teóricos da Gestalt enunciaram uma vertente completamente oposta à defendida pelos comportamentalistas, que afirmavam que o intelecto resulta da acumulação de determinadas capacidades e estímulos, independentes entre si, mas que, em última instância, se efetivam numa forma global. Em clara oposição a esta ideia, a Teoria da Gestalt comprovou que o ser humano percebe, num primeiro momento de contacto com o objeto ou realidade, a forma unificada e totalizadora, ao invés dos elementos singulares que a compõem (Coelho Neto, 1973).

Um dos mais célebres princípios da Gestalt refere então que a forma é diferente da soma das partes que a compõem, pois essa forma constitui um todo indissociável com qualidades próprias, que não resulta da simples acumulação/adição dos elementos que a compõem, mas da aglutinação e integração desses elementos num todo (Koffka, 1935/1975). Um outro princípio enunciado pela Gestalt, que possui interesse para o nosso estudo, refere que uma parte de um todo é diferente da mesma parte isolada ou num outro todo (Koffka,

1935/1975). Ou seja, a percepção que desenvolvemos sobre algum objeto ou realidade pode ser diferente quando esse mesmo objeto ou realidade são colocados em contextos distintos. Neste sentido, podemos perspetivar que o todo percecionado é que explicará as partes e o relacionamento emergente entre elas e não o inverso, pois é através do todo que se conhecem as partes, que, por sua vez, são indissociáveis nesse todo (Bock, 2004).

Fazendo a respetiva transposição para o processo de ensino e aprendizagem, a Teoria da Gestalt evidencia que a «aprendizagem não [pode] ser dissecada em pequenas associações de estímulo-resposta e ser, ao mesmo tempo, consistente com a realidade» (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.207). Concretizando, poderíamos levar os alunos à memorização de determinado saber, mas, sem a sua compreensão e integração em determinado contexto, inviabilizando a sua forma global, esse conhecimento seria completamente em vão.

De acordo com os pressupostos da Gestalt, será necessário ter em conta não pequenas partes ou estímulos disponibilizados ao aluno no decorrer da sua aprendizagem, mas a sua total e efetiva integração num todo, visto que «os elementos, muitas vezes, atuam de maneira diferente e parecem diferentes quando são retirados do seu contexto» (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.207). Neste sentido, não se poderá desenvolver conhecimento sobre um todo através do conhecimento das partes individuais, perspetivando-se, desta forma, o poder unificador do intelecto, através da percepção global da realidade.

Esta forma de ensino dinamiza-se mediante uma vertente humanista que focaliza o ensino e a aprendizagem na pessoa, envolvendo aspetos psicológicos e político-sociais (Costa, 2002). Será, pois, objetivo fundamental da Gestaltpedagogia possibilitar ao indivíduo o desenvolvimento completo das suas capacidades e do seu potencial, sendo apenas necessário que se criem as devidas condições. Essas condições passam fundamentalmente por dois aspetos: o aluno encontrar-se a si mesmo e o seu papel na sociedade; e partir-se das necessidades dos alunos para desencadear um processo de crescimento que tem como meta a modificação do indivíduo no meio (Burow & Scherpp, 1985).

Pensando uma vez mais nos pressupostos de aprendizagem do PB, e considerando agora alguns dos princípios da Teoria da Gestalt e da Gestaltpedagogia, entendemos que o princípio unificador, de integração e de globalidade, que se desdobra nas suas várias dimensões processuais de ensino e aprendizagem, e nas relações que emergem desse processo, poderão constituir uma base concetual dos desígnios da pretendida renovação pedagógica-didática. Podemos verificar esta conformidade quando, por exemplo, falamos da formação integral do indivíduo, no pressuposto do aprender a aprender, no protagonismo consignado ao aluno na construção da sua aprendizagem, na corresponsabilização mútua na aprendizagem entre professor e aluno, na promoção do trabalho de grupo, na desejada integração do novo saber no saber já existente, na necessidade da integração equilibrada dos vários tipos de saber e no desenvolvimento de competências, bem como na importância da «visão do conjunto» (Estrela, 2010), impulsionadora de uma perspetiva sistémica de aquisição de conhecimentos. Além disso, como vimos no capítulo anterior deste estudo, o PB prevê a necessidade da convergência interdisciplinar, que passa pela criação de equipas

pluridisciplinares, que possibilitem a aplicação global de situações inovadoras de ensino, aprendizagem e avaliação, que impliquem a consolidação de um projeto de formação singular, atendendo aos objetivos de curso e, em última instância, que atendam às missões globais de formação do ES.

Ora, a competência de integração, no sentido atribuído pela Gestaltpedagogia (cf., por exemplo, Burow & Scherpp, 1985), possui, no nosso entender, particularidades potencialmente aplicáveis à atualização das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação previstas no PB. As condições para a sua aplicabilidade passam fundamentalmente pela efetiva organização das partes que compõem a educação/formação numa totalidade global, em que não se perceba onde começam umas e acabam outras. Mais especificamente, a integração efetiva-se quando as finalidades educacionais, os objetivos, as competências, as atividades e as estratégias de aprendizagem, os conteúdos e a avaliação se consolidam num todo coerente e verdadeiramente formativo.

A implementação de uma formação que vá além da simples transmissão de saberes, objetivando-se na formação total e integral do indivíduo a todos os níveis, está presente no âmbito dos pressupostos do PB. Lucília Valente (1999b) estende a educação humanista a uma educação expressiva que envolva o indivíduo globalmente em todas as suas dimensões e que lhe permita ser «considerado ao mesmo tempo sujeito e objeto da sua pesquisa» (p.478). Este «método globalizante responde [assim] a dois pólos [...] importantes da sua existência: a expressão de si e a comunicação com os outros» (Valente, 1999b, p.478).

A importância da formação do indivíduo como ser total emergiu da tese desenvolvida por Herbert Read (1943/2010), intitulada *Education Through Art*, publicada em 1943. Read, através da sua obra, tornou-se num dos maiores ícones na crítica e no estudo da arte, nomeadamente na Educação pela Arte, pelo importante contributo que não se restringiu à educação artística, mas à educação em geral, defendendo o célebre postulado de Platão de que a arte é a base da educação.

Passemos de relance as bases psicopedagógicas da educação artística, recorrendo a Alberto Sousa (2003), procurando usufruir de alguns dos seus pressupostos tendo em vista a pretendida renovação pedagógica-didática do PB. No âmbito da educação artística, o conceito de educação está alicerçado na preparação do indivíduo para «utilizar a imaginação e a criatividade na resolução de problemas que possam surgir no futuro» (Sousa, 2003, p.115), apelando-se, desta forma, a uma educação global e integrada da personalidade do indivíduo. Pretende-se proporcionar através da aprendizagem «mecanismos de constante remodelação e atualização, para [...] uma boa adaptação [...] às mutações de uma vida que avança para um futuro em constante e dinâmico desenvolvimento» (Sousa, 2003, p.116). Ou seja, através da educação artística apela-se ao desenvolvimento de competências integradas no aprender a aprender.

Outro princípio psicopedagógico da educação artística apela para a necessidade da aprendizagem se equilibrar mediante os vários tipos de saber, colocando a tónica na «formação do ser» (Sousa, 2003, p.110). A transmissão do saber não será suficiente para a

formação da pessoa na sua plenitude, visto que a «formação equilibrada do ser» (Sousa, 2003, p.113) é concebida através de «interligações afetivas que formam a personalidade e que ajudam na resolução de tensões, conflitos e frustrações da experiência interna no seu propósito de encontrar na própria vida a qualidade e a felicidade que lhe dão sentido e intencionalidade» (Sousa, 2003, p.111). Desta forma, a educação artística apela à formação global do indivíduo, evidenciando que esta só se concretizará caso se valorize a aproximação e integração dos vários saberes.

Um outro princípio psicopedagógico da educação artística refere-se ao conceito de liberdade e de espontaneidade que deve fazer parte integrante do processo de aprendizagem para que as iniciativas de trabalho do aluno e os caminhos de aprendizagem por ele traçados sejam aceites pelo professor num clima de cooperação e compreensão. Conjugam-se, desta forma, estratégias de aprendizagem que impulsionem tanto a liberdade de acertar como de errar, promovendo o crescimento, a espontaneidade, a confiança e o afeto mútuo. Inclui, ainda, «a liberdade de iniciativa, a liberdade de opção na escolha das atividades, no uso do material, na expressão e na criatividade» (Sousa, 2003, p.123).

No campo de ação da educação artística procura-se, pois, a formação de um cidadão ativo, dinâmico e interventivo na sociedade, fomentando um autodesenvolvimento de contínua experimentação, descoberta, ação e vivência para que se estabeleçam aprendizagens significativas (Sousa, 2003). É que «uma educação individualizada associada a uma educação socializante» (Sousa, 2003, p.25) proporcionará ao sujeito a construção de uma relação harmoniosa com o meio circundante, edificando a sua personalidade através de determinados valores, deixando «de ser espectador para passar a ser ator» (Sousa, 2003, p.135) da sua aprendizagem e crescimento global.

Uma outra dimensão educacional estabelecida pela educação artística é a expressão. Segundo Sousa (2003), o indivíduo integra tensões, desejos e emoções, tendo necessidade de expressá-los livremente. A educação artística, ao proporcionar-lhe os meios para a expansão de sentimentos, através da expressão, desenvolve no indivíduo uma forma de «escape de tensões acumuladas» (Sousa, 2000, p.82), proporcionando-lhe uma vida feliz e psicologicamente saudável. Como refere Lucília Valente (1999b, p.477), os processos expressivos e criativos são «uma das formas mais poderosas de desenvolver [...] a saúde psicológica». Além disso, este processo libertador expressivo, articulado com uma sequência de raciocínio associativo, não proporciona apenas uma solução, mas várias hipóteses de solução para resolver um determinado problema.

Compreende-se, pois, agora a relevância da criatividade em educação, não numa perspetiva artística, mas num conceito muito mais alargado do conhecimento. A criatividade é uma das competências genéricas que o PB traz para debate, contribuindo, de forma eficaz, para o desenvolvimento de competências no âmbito do aprender a aprender. Neste sentido, é-lhe atribuída uma real importância por exemplo ao nível da capacidade para a resolução de problemas, já que, num clima de instabilidade decorrente da permanente mudança, possibilita soluções eficazes para os mesmos. A criatividade é assim entendida como uma

capacidade, uma aptidão, que deve conduzir à criação. Contudo, não bastará ter talento criador, é necessário aplicá-lo na ação (Sousa, 2003). Na perspetiva de Bruno Munari (1988), célebre artista plástico e designer do século XX, a criatividade substitui a ideia intuitiva de resolver problemas, ou seja, a criatividade ocupa «o lugar da ideia e processa-se de acordo com o seu método. Enquanto a ideia, ligada à fantasia, pode chegar a propor soluções irrealizáveis por razões técnicas, matéricas ou económicas, a criatividade mantém-se nos limites do problema» (Munari, 1988, p.54). Na Declaração de Salamanca (2001), apela-se para que o ES se encarregue de formar cidadãos com uma capacidade criativa bem desenvolvida, isto é, que desenvolvam a aptidão de resolver sistematicamente problemas, aplicando metodicamente os conhecimentos aprendidos em situações reais. Ora, parece-nos claro que a criatividade nos diversos sentidos de conceptualização se envolve num significado de aplicação real do conhecimento.

Outra base psicopedagógica da educação artística que evidenciamos como importante para a renovação pedagógico-didática no PB tem que ver com a importância conferida à dinâmica de grupo na aprendizagem. Esta estratégia de aprendizagem está aliada à educação artística, nomeadamente pelos pressupostos de formação do ser, mas também pelas inúmeras vantagens, quer ao nível do saber e saber fazer, como ao nível mais abrangente do saber ser, pelo claro apelo ao sentido reflexivo e crítico, pela riqueza proveniente da partilha de experiências e saberes, e pela regulação da relação de nós próprios e das ideias que defendemos com os outros (Sousa, 2003).

Como podemos verificar através da reflexão sobre as bases psicopedagógicas da educação artística, a Educação pela Arte deveria ser uma das inspirações e finalidades presentes em todas as aprendizagens e não apenas nas artísticas (Santos, 2000). A Educação pela Arte é um instrumento didático, pois tem como objetivo principal promover e fortalecer nos sujeitos organizações das relações do “eu” com o mundo dos objetos, das coisas e pessoas (Nabuco, 2000). Questionamo-nos, pois, se não será este o sentido que pretendemos dar à formação no âmbito do PB.

Tendo consciência de que os pressupostos da Educação pela Arte, divulgados por Read, se dirigem fundamentalmente à educação da criança, entendemos que se poderão estender à formação de jovens e adultos, enquadrando-se com pertinência no âmbito do ES e nos desígnios do PB, nomeadamente no que diz respeito à perspetivação de uma proposta pedagógica-didática de renovação, visto que, como referiu Alberto Sousa (2003):

A Educação pela Arte é essencialmente um movimento de renovações, no sentido de se abandonar princípios pedagógicos rígidos e pré-concebidos, para compreender [o indivíduo] nas suas emoções, nos seus desejos, nos seus interesses e na sua procura da felicidade, do modo cientificamente mais correto e eficaz. (p.82)

A Educação pela Arte perspetiva-se, pois, como algo que vai para além do ensino das artes e das artes na educação, propondo uma formação efetuada através das artes. Neste sentido, o fim último não será tanto o ensino das artes ou a formação de artistas, em si, mas a formação do indivíduo através destas, independentemente da área de formação ou nível de

ensino que frequenta oferecendo as bases metodológicas de ensino e aprendizagem «mais eficazes para se conseguir realizar uma educação integral [do sujeito] a todos os níveis: afetivo, cognitivo, social» (Sousa, 2003, p.30).

Entendemos, igualmente, que a Educação pela Arte faz parte integrante do conjunto de conhecimentos de cabal importância no âmbito da formação de professores, mostrando-se com importância acrescida no que se refere à formação de professores de EVT. A Educação pela Arte em Portugal estará na base do aparecimento das disciplinas de âmbito artístico no currículo do EB, nomeadamente no surgimento da disciplina de EVT e na consequente necessidade da formação de professores desta disciplina (Souto-e-Melo, 2004). Sendo esta a área específica do nosso campo de estudo, aprofundá-la-emos mais à frente neste trabalho, apresentando uma breve resenha histórica da formação de professores de EVT em Portugal.

Assim, não pretendemos aqui explorar a Educação pela Arte como conhecimento científico específico a adquirir no âmbito da formação artística, por futuros professores de EVT, mas como ideais de formação, que, conjuntamente com muitos outros, sustentarão uma base pedagógico-didática para a implementação do PB, nos seus pressupostos e consequente inovação educacional. Segundo Alberto Sousa (2003), a «Educação aparece, pois, como modelo metodológico educacional, não com o propósito de ensinar Arte, mas de utilizar esta como meio de promover a Educação» (p.80).

Para nós, a ideia de inclusão dos pressupostos impulsionados pela Educação pela Arte no âmbito do PB e dos respetivos objetivos consignados imprime um certo sentido lógico que se perspetiva em duas vertentes principais: numa primeira vertente, de âmbito mais alargado, sobre os pressupostos educacionais enunciados quer pela Constituição da República Portuguesa quer pela legislação que decreta os princípios gerais do Sistema Educativo português, nomeadamente a LBSE, podemos observar que é defendida claramente a ideia de que os esforços educacionais da nação devem ser no âmbito do desenvolvimento «da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva» (Constituição da República Portuguesa, 2004, art.73º, 2). Ou seja, faz-se a apologia de uma educação que se pretende individualizada e personalizada numa sociedade onde se manifesta o respeito pela especificidade, pela personalidade e interesses individuais, contribuindo, desta forma, para o bem-estar de cada cidadão. Este bem-estar individual contribuirá, em última instância, para um consentâneo progresso social pela possibilidade de participar democraticamente na vida coletiva, almejando-se «a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos» (LBSE, art.2º, 4) e segundo «valores espirituais, estéticos, morais e cívicos» (LBSE, art.3º, b); numa segunda vertente, e fazendo uma correspondência mais específica entre os pressupostos do PB e os impulsionados pela Educação pela Arte, não só encontramos uma importante proximidade como verificamos que a perspetiva defendida pela Educação pela Arte favorece uma interpretação mais rica dos mesmos. Uma das ideias fundamentais do PB traduz-se nas competências transversais e globalizantes que, indo para além do saber e do saber fazer, devem impulsionar o seu desenvolvimento de forma dinâmica

e expressiva, pois é através da atitude do indivíduo perante os conhecimentos e as experiências formativas ou profissionais que essa competência se desenvolve. Neste sentido, torna-se necessária a valorização de competências no âmbito do saber ser, já que «mais importante do que aprender, conhecer e saber, é o vivenciar, descobrir, criar e sentir» (Sousa, 2003, p.63).

Ser competente traduz-se na capacidade de o indivíduo saber utilizar adequadamente nas situações práticas do quotidiano os conhecimentos que adquiriu, resolvendo os problemas de forma eficaz e renovando-se ciclicamente. Este processo implicará, inevitavelmente, que o indivíduo seja competente noutras dimensões, nomeadamente no ser e no estar. Ora, a educação artística é fundamental para a «educação para o ser» (Valente, 1999b, p.477), pois tem por base o autoconhecimento, a dinâmica das relações interpessoais e um papel fundamental no desenvolvimento equilibrado da pessoa. Neste sentido, poderá constituir um impulso para a motivação e para o desenvolvimento ativo da aprendizagem, contribuindo em última instância para o sucesso da aprendizagem (Sousa, 2003). Estes são alguns dos principais pressupostos formativos preconizados pelo PB que, na sua essência, se perspetivam no desenvolvimento harmonioso da personalidade do indivíduo em todas as suas dimensões.

Outro dos pressupostos formativos trazidos pelo PB, já por nós referenciado, passa pelo desenvolvimento nos alunos de competências ao nível da resolução de problemas. Faz-se a apologia de um desenvolvimento de capacidades nesse âmbito, mas não tanto ao nível abstrato, mas num âmbito integrado nas necessidades de formação profissional real, ou seja, deseja-se aproximar a formação à realidade profissional, aspeto tantas vezes reivindicado, em especial, pelos alunos do ES. Atendendo a esta exigência, vemos a pedagogia pelo projeto como um modelo de aprendizagem integrado no PB, visto que a resolução de problemas impõe-se como uma mais-valia para atingir os objetivos de aprendizagem consignados a saberes de nível taxonómico mais elevado.

A Pedagogia de Projeto teve a sua origem na primeira metade do século XX, no movimento Escola Nova e particularmente nos pressupostos impulsionados por John Dewey (1933/1998). Ora, todo o tipo de aprendizagem que pretenda escapar à reprodução única do conhecimento transmitido por outrem e a uma atitude passiva do aluno perante o alcance dos saberes, enforma-se na pedagogia do projeto. Este modelo de aprendizagem possibilita uma visão integradora e aproximada da ação real e, em última instância, possibilita a aquisição de competências ao nível da resolução de problemas que permite o desenvolvimento de um raciocínio lógico para se obterem respostas adequadas a essas necessidades. Assim, através da aprendizagem pelo projeto o aluno constrói o seu saber ativamente perspetivando-se um «conhecimento dinâmico, mutável, multidimensional, situacional e construído» (Guedes, Lourenço, Filipe, Almeida & Moreira, 2007, p.33).

A aprendizagem através do projeto é, pois, de âmbito multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, visto que constitui uma efetiva ocasião de integrar os vários saberes do conhecimento adquiridos (Leite, Malpique & Santos, 1989), perpetuando-se através de uma «mobilidade intelectual» (Lebrun, 2008, p.163), que permite, em última

instância, ajustar esses conhecimentos à construção de soluções. Este exercício metacognitivo permite que o indivíduo desenvolva o sentido crítico, as condições de utilização dos conhecimentos e das competências que adquiriu (Lebrun, 2008), promovendo a criatividade, a inovação, a autonomia, a autorregulação da aprendizagem e consequentemente a motivação que é dinamizada pela percepção da utilidade e importância da sua implicação no projeto a desenvolver (Alarcão, 1993). Mostrando-se, por isso, de grande relevância para impulsionar a aprendizagem, pois permite que o aluno, através da atitude investigativa, transponha os saberes teóricos para a prática e evidencie, igualmente, a parte resolutiva de problemas. Este aspeto constitui-se, por um lado, como uma competência importante a desenvolver nos futuros profissionais; por outro lado, enaltece a aglutinação e integração dos saberes, objetivo defendido pelo PB.

A aplicação dos saberes em problemas da vida quotidiana possibilita uma maior motivação e uma aprendizagem verdadeiramente significativa para o aluno, desenvolvendo capacidades ao nível do comprometimento e ao nível do sentido de responsabilidade. Neste sentido, o problema proposto deverá surgir a partir de uma situação (facto ou acontecimento) da vida quotidiana, em que a sua formulação deve ser concreta, interpeladora e profissionalmente relevante, de maneira a suscitar alguma motivação por parte do aluno desenvolvendo-se, desta maneira, uma dinâmica de questionamento constante (Castro & Ricardo, 1994; Lebrun, 2008). Segundo os resultados de alguns estudos (Felden, s.d.; Gimeno Sacristán, 2007; Romanowski & Wachowicz, 2003), na perspetiva de alunos, as experiências de aprendizagem mais relevantes são as que mantêm uma maior articulação com a realidade social, ou seja, todo o tipo de experiências que permitam relacionar o currículo com situações e particularidades dos sujeitos e do mundo em que vivem, perspectivando-se uma real transposição da teoria para a prática.

O método de resolução de problemas baseia-se na Metodologia Projetual do design, embora numa versão mais simplificada, e pretende estabelecer uma estrutura de organização lógica do trabalho aproveitando o tempo e economizando esforços e recursos. Segundo Bruno Munari (1988), a Metodologia Projetual «não é mais do que uma série de operações necessárias, dispostas por ordem lógica, [ditadas] pela experiência» (p.20), ou seja o seu principal objetivo «é o de se atingir o melhor resultado com o menor esforço» (Munari, 1988, p.20). Contudo, será de ressaltar que este “menor esforço” terá que ver com a ideia de que seguindo determinadas fases pré-definidas, como sendo as mais adequadas para a resolução de determinado problema, o esforço na procura dos passos a seguir será canalizado na busca de respostas adequadas. Ou seja, a Metodologia Projetual, consiste na organização de determinados passos ou fases previsíveis ou imprevisíveis que são elaborados mediante determinados objetivos de trabalho que encaminharão para a resolução do problema (Munari, 1988). Embora a Metodologia Projetual tenha sido utilizada no âmbito do design e em outras áreas artísticas, entendemos que poderá ser uma mais-valia no âmbito da renovação pedagógico-didática a implementar, nomeadamente pelas suas valências ao nível do desenvolvimento de competências de alto nível, desde o incentivo à implementação do

aprender a aprender, mas também enquanto garantia de um trabalho com maior precisão, maior rentabilização de tempo e de recursos, maior organização, coordenação e convergência de saberes, aspetos preponderantes em Bolonha.

A proposta de renovação pedagógico-didática por nós apresentada neste estudo inclui alguns dos pressupostos defendidos pela Gestaltpedagogia, pela Educação pela Arte e pela Metodologia Projetual, uma vez que acreditamos que podem constituir potenciais contributos para que essa renovação se estabeleça de forma consentânea nas diversas instituições de ES. Contudo, no âmbito desta reflexão, torna-se necessário discutir também sobre as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação que, no nosso entender, poderão contribuir para a exequibilidade desses contributos.

3.2.3 Estratégias de Ensino, Aprendizagem e de Avaliação

O processo de aprendizagem é considerado um modo «compartilhado de trabalhar conhecimentos, no qual estão relacionados e interdependentes o conteúdo, a forma de ensinar e os resultados do processo» (Dalberio & Dalberio, 2010, p.6). Isto é, a aprendizagem, o ensino e a avaliação formam entre si uma unidade dialética, mediada pelo professor, através da implementação de tarefas contínuas e integradas (Pimenta & Anastasiou, 2002, p.214). Apesar da consensual ideia de unidade dialética, durante muito tempo separou-se o ato de aprendizagem do ato de ensino, ao invés de se considerar a «unidade de ação que [estes] supõem e de analisar processos de interação que se estabelece entre ambos» (Postic, 1984, p.7).

No exercício da docência só se pode garantir o sucesso na tarefa de ensinar e afirmar que houve efetivamente ensino se, de facto, tiver ocorrido aprendizagem (Dalberio & Dalberio, 2010). Por sua vez, para se verificar se se obteve aprendizagem, será necessário implementar determinadas formas de avaliação. Neste sentido, «o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender» (Pimenta & Anastasiou, 2002, p.205) e de avaliar.

No âmbito do contexto de renovação pedagógico-didática, será pois necessário implementar metodologias e estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação diversificadas, que tenham como pano de fundo o perfil de saída dos diversos cursos de formação e os respetivos objetivos, que atendam de forma persistente ao desenvolvimento dos diversos tipos de competências atualmente requeridas (específicas e genéricas) e que dinamizem a aprendizagem do aluno de forma autónoma, responsável e verdadeiramente interveniente em todo o processo.

Quando o professor propõe determinada atividade, estão associados a ela determinados objetivos, que pressupõem uma determinada atuação do aluno. A execução de uma atividade, mais do que enfatizar a competitividade entre colegas e a obtenção de determinada classificação numérica, deve dinamizar a compreensão de conteúdos e a aquisição de determinadas capacidades e habilidades (Brophy, 1987). O aumento do grau de

participação na definição de estratégias de aprendizagem e a responsabilidade do estudante nessa decisão aumenta a sua percepção de controlo e com ela a sua implicação e interesse nas atividades de aprendizagem (Ariza & Ferra, 2009).

Entendemos, pois, que a renovação que se pretende introduzir relativamente às metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação no âmbito do PB não será a procura de metodologias inéditas e que deem uma resposta eficaz em todos os contextos de formação, pois tememos que essas não existam. O que interessará aqui focar será a ideia de diversificação, de flexibilização e de adequação das mesmas ao que pretendemos que o aluno adquira como competência, a determinados momentos de aula, a determinados alunos e, em última instância, a determinados conteúdos. Ou seja, não existem prescrições metodológicas que se adequem a todos os aspetos enunciados, mas existem metodologias e estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação que são mais adequadas do que outras a determinados momentos, objetivos de aprendizagem e alunos. Será, pois, neste sentido que emerge a diferenciação entre as palavras “técnica” e “estratégia” de aprendizagem.

As técnicas de aprendizagem «podem ser utilizadas de forma mais ou menos mecânica sem que, para a sua aplicação, exista um propósito de aprendizagem por parte de quem as utiliza» (Simão, 2002, p.36). As estratégias de aprendizagem, por sua vez, «sempre conscientes e intencionais, dirigidas a um objetivo relacionado com a aprendizagem» dos alunos (Simão, 2002, p.36), facilitam e desenvolvem os diversos processos de aprendizagem. Isto é, a estratégia refere-se a todo o tipo de meios e esforços implementados, quer pelos docentes, quer pelos alunos, para a articulação eficaz entre o ensino e a aprendizagem, tendo sempre por base a adequação da atividade de ensino relativamente aos resultados de aprendizagem. Enquanto as estratégias de aprendizagem permitem o desenvolvimento de um sentido mais autorregulador e ativo do aluno perante a sua aprendizagem, pois perspetivam-se como um guia hábil perante as ações que se devem implementar para se chegar a determinado objetivo de aprendizagem, atendendo, desta forma, à articulação entre a «diversidade das formas de ser e de aprender» (Romanowski & Wachowicz, 2003, p.6). As técnicas, por sua vez, enunciam uma atitude mais estática por parte do aluno relativamente à sua aprendizagem.

A seleção das atividades de ensino e aprendizagem serão, pois, determinantes para a aprendizagem do aluno, visto que dela dependerá o crescimento, ou não, do mesmo enquanto pessoa e também enquanto profissional, aspeto que se torna ainda mais determinante quando falamos da formação de futuros professores. Como esclarece Bernstein (1988), a forma como se transmite o conhecimento pode produzir um maior impacto do que o próprio conhecimento. Por um lado, é natural que os professores reproduzam as práticas de ensino e aprendizagem que foram desenvolvidas consigo enquanto alunos, nomeadamente as que fizeram parte de uma formação mais recente. Por outro lado, será desejável que o que os professores ensinam e defendem corresponda ao que fazem, tornando-se «verdadeiramente um exemplo para os professores que estão a formar» (Vieira & Vieira, 2005, p.8).

No sentido de impulsionar formas mais ativas de aprendizagem, pretende-se, no âmbito da renovação pedagógico-didática, que o aluno encontre vantagens na utilização dos vários tipos de estratégias de aprendizagem e avaliação, selecionando as que melhor se adaptam a si, à sua realidade, interesse e forma de ser. Assim, as estratégias de aprendizagem surgem, pois, como forma preponderante para que se realize uma aprendizagem significativa, escolhendo-se «de forma menos aleatória quais são os procedimentos mais adequados a realizar» (Simão, 2002, p.37). Neste sentido, estabelece-se uma reflexão verdadeiramente ativa e consciente, não só, sobre o que se aprende, mas também, sobre como se aprende. Contudo, para que esta seleção possa acontecer será necessário que os programas de ensino apresentem uma estrutura metodológica flexível, que permita que cada aluno encontre nela formas de aprender mais adequadas a si e à sua forma de trabalhar.

Cabe ao professor explicitar determinados aspetos que contribuirão para a implicação do aluno na sua aprendizagem como, por exemplo, a definição dos objetivos das atividades a desenvolver, a clarificação dos modos como poderão ser desenvolvidas e do tipo de conhecimento a alcançar, ou competências a adquirir para que o aluno se mobilize adequadamente. Deste ponto de vista, a qualidade da aprendizagem perspetiva-se não mediante o nível intelectual do aluno, mas através da captação correta das exigências das tarefas propostas e da capacidade de responder em conformidade ao que lhe é solicitado, aspeto que tantas vezes é apontado pelos docentes como sendo algo que se tem tornado comum nas razões que dificultam a aprendizagem dos alunos no ES.

Será igualmente importante que o professor reflita com o aluno sobre dois aspetos fundamentais: as experiências de aprendizagem e as atividades de ensino e aprendizagem que oferecem condições aos alunos para a vivência dessas experiências. A forma de oferecer ao aluno a oportunidade de vivenciar experiências desejadas é estruturando atividades ou estabelecendo condições e situações de ensino e aprendizagem que permitam que essas experiências aconteçam (Bordenave & Pereira, 1985).

Luckesi (1994), ao discutir a respeito dos procedimentos do ensino, colocou algumas questões:

Será que nós professores, ao estabelecermos o nosso plano de ensino, ou quando vamos decidir o que fazer na aula, nos perguntamos se as técnicas de ensino que utilizaremos têm articulação coerente com nossa proposta pedagógica? Ou será que escolhemos os procedimentos de ensino [pela] sua modernidade, ou [pela] sua facilidade, ou pelo [facto de diminuir a] quantidade de trabalho ao professor? Ou, pior ainda, será que escolhemos os procedimentos de ensino sem nenhum critério específico? (p.155)

Este autor critica um tipo de ensino que é planeado a partir dos conteúdos, ou seja, que o professor parta dos mesmos para a definição de objetivos e respetivas atividades, propondo, ao invés, que se definam primeiramente os objetivos e a partir destes se encontrem conteúdos, atividades e estratégias que os operacionalizem. Ora, no âmbito da renovação pedagógico-didática que aqui se discute, entendemos que, mediante as necessidades atuais de formação, em que os objetivos dão lugar às competências, os

professores podem planejar o ensino conjuntamente com os alunos, partindo das atividades e estratégias de aprendizagem. A partir destas, encontram-se os conteúdos que melhor as operacionalizem e os objetivos que as impulsionem. Visto que a palavra competência se alia à ideia de saber em uso (Roldão, 2003), pressupõe-se que o aluno para a adquirir encontre oportunidades de desenvolvimento de determinadas atividades que lhe permitam exercitar e aplicar esse saber em situações práticas, sendo lógico que essas oportunidades culminarão no alcance dos objetivos do curso. Esta estratégia de aprendizagem consolida a proposta por nós sugerida na secção anterior, visto que atende à integração e consolidação dos vários saberes, valorizada no âmbito da Gestaltpedagogia, ao sentido ativo de formação integral dos alunos, considerada pela Educação pela Arte, e à Metodologia Projetual, que a seguir se desenvolve.

O trabalho de projeto e a resolução de problemas, estratégia de ensino e aprendizagem fundamentais no novo contexto de formação, implicam especificamente essa mesma abordagem. Através do desenvolvimento de determinadas atividades e da implementação de estratégias ligadas à tentativa de resolução de um determinado problema, vai surgindo a necessidade de se incluírem alguns conteúdos teóricos (fundamentação) que deem sustentabilidade ao desenvolvimento do projeto prático, culminando na aquisição de determinadas competências. cremos que, através do desenvolvimento de estratégias e atividades de aprendizagem adequadas, podem ser os próprios alunos a chegar aos saberes conteudinais imprescindíveis para a concretização de determinado projeto ou resolução de determinado problema e, desta forma, a aprendizagem ser mais significativa.

No âmbito desta proposta, a proximidade dos saberes teóricos com a realidade profissional passará pela implementação de atividades e estratégias de ensino e aprendizagem que não devem fazer sentido apenas no contexto académico, mas que devem ser propostas aplicáveis no mundo de trabalho, já que a aprendizagem se faz ao longo da vida. Não podemos separar mais os saberes, as estratégias e as atividades de aprendizagem desenvolvidos no âmbito académico, numa linguagem só acessível a quem faz parte dela, prevalecendo a separação destes com os saberes, estratégias e atividades profissionais, aglutinando-os. Não existem saberes académicos, proporcionados apenas pelas instituições de ES, e saberes profissionais; existem saberes académicos que fundamentam os saberes profissionais e saberes profissionais que dão forma prática aos académicos.

Passamos a apresentar, na Tabela 3.1, as estratégias de ensino e aprendizagem, respetivas atividades e potencialidades correspondentes, que entendemos que darão uma resposta mais eficaz à desejada proposta de renovação pedagógico-didática.

Tabela 3.1

Estratégias de Ensino e Aprendizagem no Âmbito da Renovação Pedagógico-Didática

Estratégias de ensino e aprendizagem	Descrição	Principais potencialidades pedagógico-didáticas
Ensino individualizado (Baudrit, 2009; Petrucci & Batiston, 2006)	Consiste no ajustamento do processo de ensino e aprendizagem às reais necessidades e características individuais do discente.	<ul style="list-style-type: none"> - Facilita a mediação e autorregulação da aprendizagem - Auxilia o aluno no encontro das estratégias mais apropriadas a si próprio - Ajuda o aluno a estruturar, a dinamizar e a avaliar a aprendizagem e a adequação dos esforços implementados
Incidentes controversos (Raths & Harmin, 1966, como citado em Vieira & Vieira, 2005)	Apresentação de um determinado acontecimento, seguido de uma reflexão pessoal e debate a propósito do mesmo, focando aspetos relativos a sentimentos e valores subjacentes.	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve o sentido crítico e reflexivo - Clarifica os valores de maneira a que sejam criadas oportunidades aos alunos de conhecerem o seu quadro de valoração
Ensino em pequenos grupos (Bordenave & Pereira, 1985; Petrucci & Batiston, 2006; Godoy & Cunha, s.d.)	Pode integrar todas as outras estratégias de ensino e aprendizagem, à exceção do ensino individualizado. Consiste na divisão da turma em grupos (4 a 6 elementos), no sentido de facilitar o aprofundamento e/ou exploração de um tema ou problema para discussão com o intuito de chegar a um consenso.	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve o sentido crítico e reflexivo - Proporciona uma maior amplitude dos conhecimentos - Fomenta a uma maior tolerância às ideias dos outros - Faculta a aquisição de competências ao nível intelectual, profissional e de argumentação - Auxilia o crescimento pessoal e inter-relacional entre alunos e professores
Grupo de discussão (Vieira & Vieira, 2005)	Apresentação de uma questão, problema ou controvérsia ao grupo, para ser discutida por todos durante determinado intervalo de tempo predeterminado, ou quando for respondida ou solucionada.	<ul style="list-style-type: none"> - Apela à participação de todos os membros do grupo, implicando que nenhum aluno deva liderar, controlar ou impor o seu ponto de vista - Impulsiona as diferentes perspetivas que podem não ser consensuais
Debate/ Discussão (Anastasiou & Alves, 2006)	Confronto entre pessoas com ideias opostas ou convergentes, no sentido de orientar as opiniões do público presente. Pode ser utilizado após uma apresentação teatral, palestra, livro, projeção de filme, um facto histórico, um artigo de jornal, uma visita de estudo.	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve competências para enfrentar pessoas com ideias opostas para que da sua confrontação possam surgir contribuições - Fomenta o desenvolvimento da argumentação
Lista de discussão por meios informatizados (Fóruns e chats) (Anastasiou & Alves, 2006; Dalberio & Dalberio, 2010)	Oportunidade de um grupo de pessoas poder debater à distância um tema sobre o qual estejam a estudar. Em que o fórum é assíncrono (a participação pode ocorrer em <i>timings</i> diferentes) e o <i>chat</i> síncrono (a participação ocorre em tempo real).	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve o sentido crítico e reflexivo - Impulsiona o trabalho autónomo - Estimula a pesquisa, a descoberta e a partilha do conhecimento
Phillips 66 (Anastasiou & Alves, 2006; Bordenave & Pereira, 1985; Dalberio & Dalberio, 2010; Vieira & Vieira, 2005)	Atividade que consiste na divisão de um grupo grande de alunos em frações de seis elementos, onde é feita uma análise e discussão sobre temas/problemas do contexto dos alunos durante seis minutos.	<ul style="list-style-type: none"> - Assegura a obtenção de informação rápida de todos os alunos sobre os seus interesses, problemas, sugestões e perguntas

<i>Diade</i> (Vieira & Vieira, 2005)	A diferença entre esta estratégia com a anterior (Phillips 66) consiste na formação de pares para discutirem determinado assunto ou problema.	- Assegura a obtenção de informação rápida de todos os alunos sobre os seus interesses, problemas, sugestões e perguntas
<i>Grupo de verbalização e de observação</i> (Anastasiou & Alves, 2006; Bordenave & Pereira, 1985; Dalberio & Dalberio, 2010)	Trata-se da análise de um tema/problema sob a coordenação do professor, que divide os alunos em dois grupos: um de verbalização (GV) e outro de observação (GO).	- Desenvolve com sucesso a construção do conhecimento ao longo do processo e requer leituras, estudos preliminares, ou seja, um contacto inicial com o tema. - Fomenta a capacidade de observação e crítica do desempenho grupal
<i>Tempestade de ideias</i> (Anastasiou & Alves, 2006; Bordenave & Pereira, 1985; Dalberio & Dalberio, 2010; Vieira & Vieira, 2005)	Produção de uma grande quantidade de ideias num espaço curto de tempo, com um grau alto de originalidade e desinibição. Tudo o que for levantado será registado, considerado e explicado, caso seja necessário.	- Estimula a criação de novas ideias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação e a libertação total da mente
<i>Estratégia 635</i> (Vieira & Vieira, 2005)	Consiste na escrita por seis participantes de três ideias em cinco minutos. Rotativamente, cada aluno, recebe o que os outros escreveram e acrescenta em cada cinco minutos, mais três novas ideias.	- Estimula a criação de novas e um grande número de ideias
<i>Diálogos sucessivos</i> (Vieira & Vieira, 2005)	Alunos dispostos em dois círculos (um dentro do outro) em que cada aluno fica de frente para um outro elemento do grupo. O professor solicita aos alunos do círculo externo que comuniquem/partilhem com o seu par a sua posição relativamente à questão escrita no quadro. Após terem escutado as ideias dos colegas, os elementos do círculo interno, contra argumentam essas ideias para o respetivo par durante três minutos. A seguir, os alunos do círculo interno mudam de lugar passando a dialogar com o próximo aluno externo (para a direita). O aluno externo explicita a sua posição e o novo par discute com ele durante três minutos. Cada aluno interno deverá dialogar com cinco pares. Após essa rotação de cinco pares, o professor escreve uma nova questão no quadro e o processo repete-se novamente. No final, faz-se uma lista dos argumentos e dos contra-argumentos apresentados durante o diálogo.	- Enfraquece a crença de um aluno excessivamente convencido da certeza das suas ideias e convicções. - Contribui para a criação de uma visão mais ampla e mais próxima da realidade, influenciada pelas considerações dos colegas
<i>Estudo de texto ou círculo de estudos</i> (Anastasiou & Alves, 2006; Bordenave & Pereira, 1985; Dalberio & Dalberio, 2010; Vieira & Vieira, 2005)	Exploração de um grupo de pessoas ligadas à mesma área de atuação das ideias de um autor ou autores a partir do estudo crítico de um texto ou textos e/ou busca de informações e exploração de ideias. Pretende-se meditar coletivamente a fim de se chegar a uma tomada de posição consensual ou à realização de uma ação.	- Aprofundamento e fundamento de determinado tema ou assunto
<i>Pergunta circular</i> (Bordenave & Pereira, 1985)	Consiste na resposta sucessiva de todos os alunos a uma questão colocada pelo professor ou pelo aluno que dirige o trabalho. Os alunos devem estar dispostos de forma circular.	- Obtenção da participação de todos os alunos.

<p><i>Seminário</i></p> <p>(Anastasiou & Alves, 2006; Bordenave & Pereira, 1985; Dalberio & Dalberio, 2010; Vieira & Vieira, 2005)</p>	<p>Trata-se de um espaço em que as ideias devem germinar ou ser “semeadas”. Ou seja, pretende-se fomentar a procura e aprofundamento de determinado assunto apresentado pelo professor ou por outras pessoas versadas no assunto. O grupo discute ou debate um tema/problema que é colocado em discussão. No final do seminário os trabalhos dos alunos devem ser apresentados por escrito, reproduzidos e distribuídos a todos os participantes no seminário.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fomenta a investigação sobre determinado problema - Partilha de dados e reflexões
<p><i>Simpósio</i></p> <p>(Anastasiou & Alves, 2006; Bordenave & Pereira, 1985; Dalberio & Dalberio, 2010)</p>	<p>É uma reunião de breves apresentações (dez minutos) de várias pessoas (duas a cinco) ou dos próprios alunos sobre um assunto ou sobre diversos aspetos de um assunto. Depois da apresentação seguem-se perguntas da assistência e a discussão dos pontos de vista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilita o desenvolvimento de habilidades sociais e de investigação - Amplia a experiência sobre um conteúdo específico
<p><i>Painel</i></p> <p>(Anastasiou & Alves, 2006; Bordenave & Pereira, 1985)</p>	<p>Trata-se da discussão informal de um grupo de estudantes, indicados pelo professor (que já estudaram a matéria em análise, interessados ou afetados pelo problema em questão) podem ser convidados também especialistas da área a entrar no debate em que estão outros a assistir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proporciona ao levantamento e produção de ideias por parte dos alunos sobre questões relevantes
<p><i>Oficina/ laboratório (Workshop)</i></p> <p>(Anastasiou & Alves, 2006; Bordenave & Pereira, 1985; Dalberio & Dalberio, 2010; Vieira & Vieira, 2005)</p>	<p>Aprender fazendo e resolvendo problemas com a intervenção de recursos humanos competentes e o benefício da discussão geral. Reunião de um grupo de pessoas (doze ou mais) com interesses comuns, a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento ou aprofundamento de um tema, sob a orientação de um especialista. Possibilita o aprender a fazer melhor determinada atividade, mediante a aplicação de conceitos e conhecimentos previamente adquiridos. Pode incluir outras estratégias já referenciadas e a redação de relatórios, preenchimento de formulários, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Incrementa a aquisição de competências ao nível dos vários saberes
<p><i>Júri simulado</i></p> <p>(Anastasiou & Alves, 2006; Dalberio & Dalberio, 2010)</p>	<p>Simulação de um júri em que, a partir de um problema, são apresentados argumentos de defesa e de acusação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estimula a análise e avaliação de um facto proposto com objetividade e realismo - Apela à crítica construtiva de uma situação e à dinamização do grupo para estudar profundamente um tema real
<p><i>Dramatização</i></p> <p>(Anastasiou & Alves, 2006; Bordenave & Pereira, 1985; Dalberio & Dalberio, 2010; Vieira & Vieira, 2005)</p>	<p>Trata-se de uma apresentação teatral, a partir de um foco, problema ou tema, em que um aluno, grupo de alunos ou professor representa fielmente determinado papel, previamente traçado e escrito ou espontâneo. Segue-se a discussão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve a empatia ou a capacidade de desempenhar os papéis de outros e de analisar objetivamente situações de conflito
<p><i>Jogo de papéis</i></p> <p>(Orlich, Harder, Callahan, Kauchak & Gibson, 1994)</p>	<p>Consiste na construção e desempenho de um dado papel com base numa situação real, ou fictícia mas verosímil, e relevante para o grupo. A construção do papel é livre, sem guião escrito. O número ideal de participantes é de sete a dez e será desejável que se conheçam bem uns aos outros. Segue-se uma discussão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve a empatia ou a capacidade de desempenhar os papéis de outros e de analisar objetivamente situações de conflito

Estudo do meio/ Trabalho de campo/ Visitas de estudo (Anastasiou & Alves, 2006; Dalberio & Dalberio, 2010; Petrucci & Batiston, 2006; Vieira & Vieira, 2005)	Trata-se do estudo direto do contexto natural e social no qual o aluno se insere, possibilitando a integração de diversas áreas de conhecimento. Será desejável que os alunos participem na elaboração do plano de trabalho de campo/guião que contenha indicações relativas ao que se pretende fazer, porquê e para quê.	<ul style="list-style-type: none"> - Cria condições para o contacto com a realidade - Propicia a aquisição de conhecimentos de forma direta através da experiência vivida - Desenvolvimento da capacidade de observação e de análise crítica da realidade observada
Estudo de caso (Anastasiou & Alves, 2006; Bordenave & Pereira, 1985; Dalberio & Dalberio, 2010; Vieira & Vieira, 2005)	Trata-se da análise minuciosa e objetiva de uma situação real ou fictícia que seja desafiadora para os alunos e que suscite a apresentação de hipóteses, sugestões ou soluções para a mesma.	<ul style="list-style-type: none"> - Impulsiona a aquisição da capacidade analítica e de preparação do aluno no sentido de saber enfrentar situações complexas - Aproxima a realidade exterior à sala de aula
Método de Projetos (Leite, Malpique & Santos, 1989)	Consiste na apresentação de determinado problema, pretendendo suscitar o levantamento de hipóteses de resolução. Permite enfrentar uma situação nova, exigindo um espírito reflexivo, crítico e criativo a partir dos dados expressos na descrição do problema ou situação apresentada. Tem um carácter prolongado no tempo e faseado, visto que envolve determinadas fases com uma ordem lógica.	<ul style="list-style-type: none"> - Implica a participação de todos na identificação e resolução de problemas - Permanente interação entre a teoria e a prática - Implementa a autonomia, a responsabilidade e cooperação entre todos os implicados - Aquisição de métodos aplicáveis à resolução de outros problemas
Mapa conceptual (Anastasiou & Alves, 2006; Ontoria et al., 1992)	Consiste na construção de um esquema ou diagrama que indica a relação de vários conceitos e procura mostrar as relações hierárquicas entre os mesmos pertinentes à estrutura do conteúdo.	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de competências ao nível do raciocínio e da integração dos conhecimentos - Proporcionam um resumo esquemático e ordenado dos conceitos construídos pelo próprio aluno
Ensino com pesquisa (Anastasiou & Alves, 2006; Lampert, 2008)	Pretende-se que se inclua em todas as restantes estratégias de ensino e aprendizagem, onde a aprendizagem se centra no aluno. Trata-se da utilização dos princípios associados ao trabalho de pesquisa, em que a renovação, reconstrução e conceção do conhecimento se enforme no âmbito da dúvida e da crítica como elementos fundamentais. Esta estratégia de ensino envolve três etapas: o questionamento (associado à ideia de liberdade de expressão), a argumentação e a comunicação.	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento do sentido crítico e reflexivo - Aquisição de competências elementares ao nível intelectual e profissional - Desenvolvimento da autonomia - Aquisição de metodologias relevantes de trabalho que possibilitem a passagem da reprodução do conhecimento para uma análise crítica do mesmo - Aquisição de competência ao nível da aquisição, do registo, da seleção de informação pertinente e da interpretação da mesma
Estágio (Vieira & Vieira, 2005)	O aluno desempenha determinada experiência de trabalho em contexto real.	<ul style="list-style-type: none"> - Proporciona uma grande aproximação com a realidade

As estratégias de ensino e aprendizagem apresentadas são alguns dos exemplos de práticas de ensino que se podem implementar no sentido da renovação pedagógico-didática do ES. A diversificação de estratégias de ensino e aprendizagem encaminham o processo de ensino para um campo mais individualizado, atento aos interesses dos alunos e impulsionador de uma atitude mais ativa, interveniente, responsável e comprometida na sua própria

aprendizagem. As estratégias de ensino e aprendizagem apresentadas revelam-se, na sua globalidade, como práticas de aprendizagem ativa fomentadoras do aprender a aprender.

O desenvolvimento de competências ao nível dos vários saberes de forma equilibrada e integrada requer essa atitude ativa por parte do aluno e a implementação de estratégias de ensino e aprendizagem adequadas que proporcionem ao aluno momentos efetivos de aprendizagem. Será imprescindível questionar o processo de aprendizagem, através das metodologias pedagógico-didáticas aplicadas e a aplicar, pois este processo «é pessoal, portanto diferenciado, porque cada aluno aprende diferenciadamente em tempo, estilo e estratégias que lhe são próprios» (Romanowski & Wachowicz, 2006, p.122).

Esta ideia é extensível à avaliação, visto que também deve ser encarada como uma forma reguladora da aprendizagem que permite informar o aluno e o professor sobre a eficácia do processo de ensino e aprendizagem, ao invés de se reduzir simplesmente à medição de resultados finais de aprendizagem. Estamos, pois, a falar de um tipo de avaliação contínua, formativa e sistemática.

A responsabilização dos alunos no processo de ensino e aprendizagem passa também pelo questionamento sobre os modos de avaliação utilizados. Ou seja, pretende-se, por um lado, que o aluno se mobilize adequadamente de maneira a atingir determinados resultados de aprendizagem e, por outro lado, que exerça um papel interveniente também no modo como é avaliado no alcance desses resultados.

Todavia, na perspetiva do aluno, a forma como pretende ser avaliado nem sempre é aquela que poderá ser mais eficaz na medição de determinadas competências, mas a que ele entende ser a forma mais fácil e rápida não de chegar ao conhecimento mas de obter melhores resultados. Nesta lógica, será necessário que o docente sirva de mediador das formas de avaliação a implementar, definindo previamente que formas ou alternativas servirão para avaliar as competências em causa e que seja dada a oportunidade ao aluno de decidir sobre as que melhor se adequam a si.

A avaliação no ES continua a ser uma área de grande complexidade para um grande número de docentes, apesar do consensual reconhecimento da sua cabal importância. Como destacou Formosinho (2009c), trata-se de «uma área do trabalho docente silenciada e não problematizada» (p.128).

A avaliação dos alunos é um momento pelo qual o professor forçosamente tem de passar, pois faz parte das suas funções letivas. Numa perspetiva mais redutora, traduz-se numa classificação circunscrita a um número que regista objetivamente o grau de proximidade das competências adquiridas pelo aluno com os resultados de aprendizagem previamente definidos. A dúvida e a incerteza, naturalmente decorrentes deste processo, provenientes da dificuldade em medir um percurso que é muito mais do que a soma de partes (parâmetros de avaliação), reduzidas ao saber adquirido como forma de produto, ao invés de avaliar o saber vivido ou experiencial, traduzem a angústia sentida por alguns docentes quando chegam ao momento de avaliação dos seus alunos. Talvez por esta razão, e como forma de se precaverem de algum conflito moral, que colide diretamente com a forma como

o professor se vê enquanto profissional, muitos dos docentes optam por não avaliar qualquer tipo de competência que não sejam as específicas e relativas ao saber da própria UC não referenciando sequer qualquer dos outros tipos no programa de ensino. Neste caso, a sua avaliação debruça-se sobre competências estritamente ligadas aos saberes conteudinais que o aluno deve adquirir, desprezando uma avaliação que consolide esses saberes com todos os outros, sendo portanto injusta ao negligenciar outros saberes igualmente importantes, nomeadamente competências de âmbito mais genérico e transversal.

A pertinência da argumentação, a percepção mais aguçada e crítica na análise de dados, a capacidade de articulação entre a teoria e a prática, a capacidade de estruturação das respostas com lógica, clareza, coerência e adequação, a fluência escrita, que inclui o emprego adequado de princípios e normas, são alguns dos critérios apresentados por Romanowski e Wachowicz (2006) que podem ser incluídos na prática avaliativa do ES. Desta forma, torna-se mais real um tipo de avaliação que considere um conjunto mais completo e integrador das aprendizagens, ao invés da soma de partes estanques, que, por um lado, não mede consentaneamente a diversidade de competências pretendidas e que, por outro lado, não garante que habilidades e domínios de aprendizagem foram adquiridos pelos alunos.

Será certo que uma avaliação que contemple competências de âmbito mais genérico implica um investimento, quer por parte do professor, quer por parte do aluno, mais persistente, mais sistemático, mais atento e, por isso, mais moroso, mais trabalhoso e mais responsável, mas também mais justo e, sobretudo, mais eficaz. Um ambiente e clima de aprendizagem onde se implementam possibilidades de envolvimento e de participação dos estudantes em todas as situações educativas, assumindo-se como atores centrais na construção e regulação dessas mesmas aprendizagens, onde se prefiguram processos avaliativos participativos e reflexivos, quer por estudantes, quer por parte dos docentes, inserem-se no que tem vindo a ser designado por comunidades de aprendizagem (Coll, 2003). A responsabilização é repartida por todos os intervenientes sobre a definição de critérios, a emissão de juízos de valor sobre os modos de construção do saber e o balanço sistemático das atividades realizadas, das aprendizagens conseguidas e da adequação dos instrumentos que as vão avaliar. Isto é, os professores partilham o poder da avaliação com os protagonistas, os alunos, ao contrário dos pressupostos de um tipo de avaliação mais tradicional.

Na lógica do paradigma de aprendizagem atual, o trabalho pedagógico é alicerçado no âmbito de uma reflexão conjunta entre docentes e no envolvimento dos estudantes na organização dos meios e na concretização dos processos de aprendizagem. A negociação com os estudantes passa pela definição de procedimentos pedagógicos, entre os quais a avaliação (Fernandes, 2010). Segundo Leite (2006), é importante a participação dos alunos, desde logo, nomeadamente no debate sobre o programa da UC, as competências, a seleção dos conteúdos, os objetivos que os orientam, os procedimentos de formação e de avaliação, bem como os momentos e instrumentos a implementar.

Uma avaliação de processo, como é a avaliação formativa, significa, por um lado, ajustar os critérios à ação a implementar; por outro lado, incluir os alunos na seleção desses

critérios e formas de avaliar, de forma responsável e verdadeiramente interveniente no processo, compromisso que se estenderá à «conquista do conhecimento no mais alto grau possível» (Romanowski & Wachowicz, 2006, p.123).

O Regulamento de Frequência e de Avaliação das instituições de ES integram um conjunto de recomendações base sobre as quais os professores decidem como conduzir a avaliação da aprendizagem do aluno na UC que lecionam. Serve, em última instância, para perceber como a mesma é entendida pela instituição de formação.

Entendemos que a avaliação, no presente momento, se encontra entre a regulação institucional e a emancipação do aluno. Persiste a apologia de os programas serem aprovados nos órgãos estatutariamente responsáveis antes de serem apresentados aos alunos; portanto, a tentativa de possibilitar a participação dos estudantes na construção do dito programa fica, desta forma, condicionada. Ou seja, o programa restringe-se, ainda, a um meio de regulação institucional das lógicas da ação docente. O aluno em posse da informação prévia prepara-se para agir em conformidade e na iminência de qualquer alteração ao programa reage imediatamente, podendo até levantar alguns problemas ao nível de exequibilidade do mesmo.

Neste sentido, para se introduzir uma maior intervenção do aluno na avaliação da sua aprendizagem, entendemos que os programas curriculares devem ser elaborados mediante uma perspectiva flexível e devem ser encarados por todos os intervenientes como tal. Esta flexibilidade deve permitir uma margem de manobra que permita adaptá-los às especificidades dos alunos. Será, pois, importante que se identifiquem pontos de interesse para o aluno, auscultando expectativas sobre a disciplina, e envolvendo-os em clima de interação de natureza emancipatória no sentido de se definirem os instrumentos de avaliação a implementar (Coll, 2003).

Seria igualmente importante que todos os docentes do curso/semestre chegassem a um acordo sobre o tipo de avaliação a implementar. Contudo, temos noção de que este aspeto é de grande complexidade, visto que nem sempre os docentes se mostram disponíveis para partilhar modos de atuação. Esta partilha constituiria uma excelente oportunidade de formação e impulsionaria um envolvimento mais sistemático, consciente e refletido sobre a planificação, sobre a organização e sobre a avaliação das aprendizagens.

A AEES tem como mote fundamental a avaliação de competências, sendo que emerge a necessidade de procurar estratégias de avaliação adequadas que tragam um sentido regulador à aprendizagem. Neste sentido, a avaliação contínua e formativa começa a surgir com alguma incidência, embora pouco pronunciada, nos programas de ensino (Padilla-Carmona, Flores, Rodríguez-Santero, Torres-Gordillo & Clares-López, 2010). Contudo, nesses mesmos programas surge frequentemente um só instrumento de avaliação, que na maior parte das vezes é uma prova escrita realizada no final do semestre. A avaliação formativa parece pois uma realidade circunscrita apenas às intenções dos professores.

Segundo os resultados de um estudo do Projeto Tuning (2003), a maioria dos docentes participantes refere que a avaliação que realizaram foi preferencialmente formativa. No entanto, apresentam como forma de implementação deste tipo de avaliação o facto de após a

realização de provas escritas haver um atendimento tutorial para discutir resultados ou a defesa oral de determinado trabalho desenvolvido pelos alunos. Ora, o atendimento tutorial para a discussão de resultados obtidos numa prova escrita ou a defesa oral dos trabalhos poderá ser uma forma adequada de regular a aprendizagem, mas não determina uma avaliação formativa.

Os resultados deste estudo revelaram, ainda, que a avaliação nos programas de ensino analisados é quase sempre associada aos resultados de aprendizagem e estes são a razão de ser de todos os processos de ensino e aprendizagem, confinando-se à classificação de um ou dois momentos, ao invés de tomar em conta todos os momentos que fazem parte desse mesmo processo, como os contactos que se estabelecem exteriores à aula presencial, toda a pesquisa, predisposição, empenho, interesse, estudo que o aluno implica no âmbito do trabalho autónomo, entre muitos outros aspetos. Em suma, as conclusões do Projeto Tuning (2003) apontam para o facto de a avaliação formativa, embora esteja presente na mente e faça parte das intenções dos professores, ainda não é uma realidade na prática, muitas vezes sem que os próprios docentes se apercebam do mesmo. Ou seja, na prática há um forte destaque para um tipo de avaliação sumativa «viciada em cálculos por média aritmética» (Romanowski & Wachowicz, 2003, p.145) dos resultados obtidos nos momentos estipulados para tal.

Avaliar competências deixou de ser uma atitude centrada exclusivamente na posse de um conhecimento teórico sobre determinada área do saber. Avaliar competências inclui o domínio da aplicação prática do conhecimento em determinada situação e a adoção de uma forma correta de perceber e de conviver com os outros num contexto profissional. Os ambientes de ensino devem apresentar e impulsionar a mesma combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes que os alunos encontrarão no local de trabalho (Gulikers, Bastiaens & Kirschner, 2006). Dado que no desempenho profissional se exige uma avaliação constante, a avaliação no ES não pode ser reduzida a situações de aprendizagem pré-estipuladas e confinada a momentos esporádicos, devendo estar globalmente presente em todas as situações.

Assim, perspetivando-se uma avaliação de tipo formativo, a prova escrita passa a ter um papel menos relevante, fazendo-se a apologia de complementar essa prova com outros instrumentos/formas de avaliação (Padilla-Carmona et al., 2010). Um tipo de avaliação confinada a um determinado espaço de tempo, geralmente no final do semestre, liberta o professor de encargos avaliativos durante o decorrer do mesmo. Mas é por essa razão injusto, visto que o semestre corresponde a um espaço de tempo muito maior do que o tempo que um aluno demora a fazer uma prova escrita e as oportunidades de o aluno e de o professor perceberem as dificuldades e de acionarem estratégias para melhorar o seu desempenho desvanecem-se, simplesmente porque não há tempo para serem implementadas, pois o processo chegou ao fim.

Os trabalhos de índole mais prática, os projetos, podem proporcionar a avaliação contínua, já que são avaliados não apenas os conhecimentos adquiridos, no âmbito do saber,

mas também a mudança de atitudes e o desenvolvimento de habilidades, no âmbito do saber fazer e do saber ser. Contudo, será necessário que os professores adotem estratégias de acompanhamento e de orientação na execução dos mesmos, ao invés de confinarem a avaliação ao momento em que o aluno apresenta o mesmo. Nesse caso, os professores não conseguiriam medir o progresso e todo o processo decorrente, limitando-se à avaliação dos resultados do produto apresentado.

A avaliação é parte integrante do currículo e, a par dos conteúdos, constitui um eixo estruturante das situações de ensino e aprendizagem. Logo, não fará muito sentido a implementação de um tipo de avaliação classificativa, que apenas atenda aos resultados, descurando o processo iminentemente pedagógico e integrador, que valoriza e incorpora elementos recolhidos ao longo de todo o período de lecionação, ou seja, um tipo de avaliação contínua e reguladora.

A prática da avaliação formativa é entendida por Perrenoud (1999) como a regulação da aprendizagem por professores e alunos. A regulação privilegia o aluno, a sua implementação de ações e a superação de desafios na conquista do conhecimento, construindo, desta forma, uma experiência singular e significativa que deve ser partilhada com os colegas em ambiente de aula.

Segundo Liu e Carless (2006), para a avaliação ser direcionada para a regulação da aprendizagem e para que se reforce a sua dimensão formativa, deverão ser tidos em conta os seguintes aspetos: a prestação de tarefas de avaliação adequadas aos interesses dos alunos; o envolvimento ativo dos alunos, promovendo-se o tipo de atitudes necessárias para a aprendizagem ao longo da vida; o dar *feedback* (os alunos necessitam de receber informações relevantes e oportunas sobre a sua execução) e *feedforward* (autoavaliação e heteroavaliação).

O tipo de práticas e formas de avaliação são essenciais no condicionamento do aluno perante os métodos de estudo a utilizar, já que «o formato de avaliação condiciona decisivamente o modelo de estudo dos alunos, pois contém implícito uma representação das aprendizagens esperadas e dos produtos valorizados pelos professores-formadores» (Formosinho, 2009d, pp.102-103). Este aspeto ainda se torna mais valioso quando falamos na formação de futuros professores, pois o tipo de avaliação que estes terão enquanto alunos será provavelmente reproduzido nas suas práticas, situação que se agrava quando não conseguem imprimir um grau de reflexão no âmbito da sua aprendizagem.

Segundo Boud e Falchikov (2006), a avaliação, na atualidade, surge em duas perspetivas fundamentais: a avaliação de certificação e a avaliação como um estímulo para a aprendizagem ao longo da vida/para toda a vida. Esta última perspetiva, que tem como objetivo fundamental contribuir para a evolução das habilidades de os alunos aprenderem por si mesmos e adquirirem como prática determinante a reflexão, a crítica e a vontade de fazer melhor e saber mais, tem sido menosprezada relativamente à outra (Boud & Falchikov, 2006; Padilla-Carmona et al., 2010; Wilson & Scalise, 2006).

Outro aspeto que influencia os alunos sobre a avaliação prende-se com a sua perceção sobre para que serve a avaliação. Quando os alunos percebem que a avaliação é uma forma de controlo, bloqueiam os processos cognitivos e metacognitivos. Seria importante trabalhar com os alunos sobre o significado de avaliação, não como um processo sancionador, mas como uma «ferramenta informativa e orientadora para melhorarem a aprendizagem» (Ariza & Ferra, 2009, p.101).

Se se pretende que os alunos pensem, decidam e atuem de forma eficaz no mundo real, as tarefas de avaliação implementadas no ES devem ser uma demonstração ativa, quer para o professor, quer para o aluno, das suas capacidades para colocar o conhecimento em ação, em vez de falar ou escrever sobre isso. Isto implica que as tarefas de avaliação sejam ao mesmo tempo tarefas de aprendizagem (Wilson & Scalise, 2006), que proporcionem ao aluno o confronto com as suas dificuldades perante determinada situação.

Certas competências requerem a participação ativa do aluno em sala de aula; outras há que solicitam um trabalho mais independente, que não necessita de ser limitado em termos de espaço e de tempo, evidenciando outros critérios de avaliação. Uma vez que as provas avaliam competências como a capacidade de retenção, memorização, habilidade de antecipar as questões, esperteza na resposta a provas de múltipla escolha ou de redação, aspetos que traduzem um ensino tradicional, descurando a parte relativa ao desenvolvimento integral do aluno nas suas várias vertentes (Bordenave & Pereira, 1985), põem em causa um tipo de avaliação formativa. Há competências que podem ser aferidas através de um único ato de avaliação; outras há que exigirão diferentes sistemas e acompanhamentos contínuos e de avaliação (Padilla-Carmona et al., 2010).

Nesta lógica, para que o professor avalie convenientemente será importante questionar-se, em primeiro lugar, sobre que competências se pretende avaliar e, de seguida, perceber que tipo de instrumentos de avaliação se evidenciam como formas mais eficazes para a aferição da aquisição dessas mesmas competências, por parte dos alunos. Na realidade, «mais importante do que a opção que se faz, é a discussão sobre a finalidade da escolha» (Zanon & Althaus, 2008, p.2). Entendemos, pois, que o problema central muitas vezes será a ausência de definição concreta de um perfil integral do aluno, a necessária correspondência com determinados resultados de aprendizagem e a sua divulgação junto do mesmo. Delimitando claramente as competências, será muito mais fácil imprimir ou direccionar eficazmente as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação, sendo que instrumentos de avaliação são entendidos como «recursos utilizados para a coleta [sic] e análise de dados no processo ensino-aprendizagem, visando promover a aprendizagem dos alunos» (Zanon & Althaus, 2008, p.2).

Na Tabela que se segue (Tabela 3.2) apresentamos tipos de instrumentos de avaliação na lógica da avaliação formativa, respetivas atividades e potencialidades pedagógico-didáticos, apresentados por Mendes (2005).

Tabela 3.2

Instrumentos de Avaliação no Âmbito da Renovação Pedagógico-Didática

Instrumentos de avaliação	Descrição	Principais potencialidades pedagógico-didáticas
<i>Ficha de Observação</i>	É um tipo de instrumento que permite integrar a participação, o empenho, o interesse, a forma de estar e de investir na sua aprendizagem na avaliação. Compreende a sistematização dos vários critérios a observar claramente enunciados e o registo das suas ocorrências. Esta enunciação pode ser facilitada através da realização de uma grelha de registo de fácil e rápido preenchimento que tenha uma escala de apreciação (sempre, quase sempre, raramente; ou muito bom, satisfatório, insatisfatório). Será desejável que esta grelha seja construída com a ajuda e tendo em conta a opinião dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> - Viabiliza uma investigação informal sobre as características ao nível do saber ser e saber-estar individuais e grupais dos alunos - Permite identificar possíveis fatores que influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento de competências de estudo dos alunos, possibilitando a regulação e modificação dos mesmos - Assegura e fundamenta de forma mais objetiva, através dos seus critérios, a perceção dos comportamentos manifestos, ou não, pelos alunos
<i>Diário reflexivo</i>	Após a abordagem de um conteúdo o aluno é convidado a escrever sobre o mesmo. O professor recolhe o texto e faz observações na aula seguinte a partir do que o aluno escreveu.	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilita uma perceção mais real sobre o que os alunos retiveram da aula. - Centra a atenção do professor nos progressos e/ou dificuldades demonstradas, possibilitando ajudar o aluno a tempo de as combater eficazmente
<i>Autoavaliação</i>	Consiste na implementação de atividades contínuas de autocritica sobre o trabalho e esforços implementados pelo aluno na sua própria aprendizagem, por isso auto regulador.	<ul style="list-style-type: none"> - Permite ao aluno detetar e chegar, por si, às dificuldades e às formas eventuais de as ultrapassar - Apela à responsabilização do aluno sobre a sua aprendizagem e ao crescimento e amadurecimento do mesmo
<i>Portfólio</i>	Trata-se de uma compilação de notas e reflexões relativas ao desenvolvimento das aprendizagens realizadas pelo aluno, obedecendo a uma ordem cronológica.	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilita impulsionar a autonomia, o sentido reflexivo, a definição de objetivos e prioridades de aprendizagem pelo próprio aluno - Revela, tanto ao professor como ao aluno, o processo de desenvolvimento da aprendizagem e a sua evolução
<i>Trabalho monográfico</i>	Consiste num projeto de investigação, com a orientação de um professor, onde o aluno vivencia o processo da produção de conhecimento, tendo por base a problematização de uma determinada realidade ou necessidade de pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> - Revela, tanto ao professor como ao aluno, o processo de desenvolvimento da aprendizagem e a sua evolução - Permite integrar o conhecimento adquirido pelo aluno iniciando-o na investigação científica.
<i>Entrevista</i>	Questionamento ao aluno pelo professor sempre que este sente necessidade de esclarecimentos relativos a determinado problema detetado, referente a atitudes e hábitos dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> - Facilita na ampliação dos dados que o professor recolhe através da observação ou outros instrumentos

(Adaptado de Mendes, 2005)

Para além dos instrumentos de avaliação que apresentámos na Tabela anterior, Olenir Mendes (2005) enuncia mais dois: a prova escrita dissertativa e o conselho de turma. Todavia, entendemos não os incluir no quadro mas trazê-los para discussão de forma mais desenvolvida.

No âmbito dos pressupostos da avaliação formativa, estes dois instrumentos de avaliação encontram-se em lados totalmente opostos. Ou seja, enquanto a prova escrita dissertativa é um tipo de instrumento de avaliação com um forte cunho no âmbito do ensino tradicional e certificativo, situando-se na fronteira limite entre a avaliação certificativa e a avaliação formativa, o conselho de turma, por sua vez, é um instrumento de avaliação ousado e verdadeiramente inovador, pois leva ao extremo a participação e influência dos alunos na sua avaliação e na avaliação dos colegas, sendo portanto o tipo de instrumento de avaliação que está mais próximo dos pressupostos da avaliação formativa.

A prova escrita dissertativa tem como objetivo avaliar o desenvolvimento de habilidades e capacidades intelectuais dos alunos na assimilação dos conteúdos, nomeadamente no âmbito do raciocínio lógico, na organização das ideias, na fluência escrita e explicitação das ideias, na originalidade da interpretação que faz sobre determinado assunto, na capacidade de correlacionar ideias, conceitos, factos e perspetivas e na capacidade de aplicação de conhecimentos. Em termos formativos, o que acrescenta à prova escrita é a parte dissertativa que implica um envolvimento maior por parte do aluno na compreensão do conhecimento.

Contudo, e apesar de ser um instrumento de avaliação bastante recorrente no ES, nem sempre estamos conscientes sobre o que é possível ser avaliado com este instrumento (Mendes, 2005), visto que os critérios atribuídos para a avaliação das respostas dadas na dita prova raramente vão além de critérios relacionados com competências consignadas ao conhecimento específico da UC. Outro aspeto que não nos podemos esquecer é de que este tipo de instrumento de avaliação não é conciliável com um tipo de avaliação processual ou reguladora, pois é confinada a determinado espaço de tempo ou momento estanque relativamente a todos os procedimentos de ensino e aprendizagem (Mendes, 2005). Nesta lógica, a adequação da inclusão da prova escrita dissertativa na lista de possibilidades de instrumentos que impulsionem uma avaliação formativa pode ser discutível, visto que revoga alguns dos princípios fundamentais deste tipo de avaliação e geralmente as suas potencialidades avaliativas são pouco exploradas.

O conselho de turma pressupõe um tipo de avaliação que acontece coletivamente e onde se efetivam momentos para que alunos e professores discutam conjuntamente os problemas de aprendizagem, propondo sugestões para os solucionar. A principal inovação apresentada pela autora assenta na decisão coletiva de reprovação de um aluno por um conselho criado especialmente para participar no processo de avaliação formativa, sendo que esse conselho deve incluir professores e alunos da turma que reúnam durante todo o semestre. Ou seja, esta proposta de avaliação de Olenir Mendes (2005) transpõe claramente

para o ES o que já se efetua no ensino regular, incluindo agora o aluno na reunião de avaliação.

Apesar de concordarmos com o aspeto inovador e de verdadeira proximidade com os pressupostos da avaliação formativa, entendemos que este instrumento de avaliação oferece algumas dificuldades de implementação que se prendem com a indisponibilidade de tempo para a realização dos conselhos, com a dificuldade de se implementarem práticas e perspectivas de avaliação convergentes entre os docentes e com o constrangimento dos alunos que, quando confrontados com o desempenho de um colega, se veem cercados de uma série de constrangimentos morais que os levam a tomar uma posição mais tendenciosa do que refletida e imparcial.

Capítulo 4

Novas Necessidades e Pressupostos Profissionais para a Formação Inicial de Professores de EVT no âmbito do Processo de Bolonha

Perante uma sociedade assumidamente exigente e expectante no que se refere à educação, requerem-se competências profissionais que deem uma resposta rápida e coerente às necessidades sociais e profissionais. Os novos tempos trazem novas formas de pensar, sentir, comunicar, trabalhar e viver, a par do desejo atual de que a escola esteja dotada de autonomia com projetos próprios, mas integrados na comunidade, e de que o professor reinterprete emancipadamente as políticas educativas e as concretize de forma criativa nas situações específicas de escola e de sala de aula.

Os novos tempos trazem, pois, novas exigências educativas, perante uma sociedade com uma escolaridade massificada, «mas com públicos caracterizados pela diversidade como norma» (Roldão, 2002a, p.157), o que representa um acréscimo de responsabilidade para o professor e, consequentemente, para as instituições que os formam pelos requisitos acrescidos para a sua qualificação. Assim, a formação de professores deve ser entendida, conjuntamente com outros setores e áreas de intervenção, uma das componentes principais de mudança, pois «a formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola» (Nóvoa, 1997, p.28).

O desafio atual será o de formar profissionais capazes de criar situações de aprendizagem verdadeiramente significativas para os seus alunos que vivenciam um tempo marcado pela competitividade e pela incerteza proveniente da natural e legítima mudança dos tempos. Assim, «as funções do professor devem girar em torno deste imperativo: há que preparar os alunos para o imprevisto, quer em termos de aquisições, quer de desenvolvimento de capacidades, instrumentos e atitudes» (Machado, 1995, p.137).

Será igualmente desafiante despertar nos futuros professores a consciência de que é necessário saber reinterpretar as experiências que vivenciam durante o ato de ensino através de uma reflexão contínua sobre as mesmas. O papel de mero executor já não cabe no perfil do professor atual, que direciona o seu trabalho na aplicação de técnicas e habilidades perenes que levantam dúvidas sobre a sua real eficácia nas respostas dadas à diversidade dos contextos educativos do atual Sistema de Ensino. Perspetiva-se, desta forma, a necessidade de o professor desenvolver o seu sentido investigativo no seu «desempenho profissional em

contexto específico» (Decreto-Lei nº43/2007, art.14º, ponto 6), atitude que proporcione uma mobilização sustentada do conhecimento proveniente da experiência e que o transporte adequadamente para a sua prática profissional.

Esta abordagem investigativa eleva logicamente a formação de professores para o âmbito da aquisição de competências ao nível reflexivo. Este nível do conhecimento assenta na consciência da imprevisibilidade dos vários contextos da atividade profissional, perante a qual a competência para agir implica uma «mistura integrada de ciência, técnica e arte» (Alarcão & Tavares, 2003, p.35). Ou seja, acarreta uma «criatividade e uma sensibilidade de artista», que permite ao professor agir em contextos incertos, executando uma atividade essencialmente inteligente e flexível a que Schön (1987) chama de “arte” e define como «um exercício de inteligência, um tipo de conhecimento, embora diferente em aspetos cruciais do nosso modelo padrão de conhecimento profissional» (p.13).

Deverá ser fomentada, no professor, uma capacidade reflexiva ao longo da sua formação e carreira, não se reduzindo apenas à prática profissional proporcionada pelas instituições de formação, desenvolvendo de forma constante e contínua capacidades de análise e reflexão acerca do que faz e porquê, avaliando ações passadas, situações comuns e resultados pretendidos, seguindo uma dimensão globalizante de cariz profissional, mas também de cariz pessoal. Ou seja, a formação inicial, mas também a formação contínua, devem ser consideradas como um processo ativo e, sobretudo «inacabado, suportado por convicções, por dúvidas, que tendem para uma plataforma de algumas certezas» (Cunha, 2008, p.79).

Numa escola em mudança, mais autónoma, mais humana, mais aberta e mais próxima das realidades sociais e culturais, formadora do cidadão do futuro e antecipadora do desenvolvimento global, não há lugar para um professor que se limite a ser um transmissor de conhecimentos. As funções que deverá desempenhar são muito mais vastas e vão da docência à administração e gestão, da investigação à orientação escolar e vocacional, da integração social e escolar ao apoio à comunidade. Neste sentido, deve ser promovida na formação de professores, para além do âmbito mais específico do conhecimento, uma formação de dimensão mais global e abrangente que toque no âmbito do conhecimento «cultural, social e ético» (Decreto-Lei nº43/2007, art.14º, ponto 5). Ou seja, deseja-se que os aspetos científicos e técnicos não se sobreponham ao desenvolvimento do futuro professor como pessoa. Urge então a necessidade de se perspetivar uma formação holística de professores, visto que serão eles os protagonistas na formação dos cidadãos de amanhã.

A formação holística de professores foi abordada em Portugal por Lucília Valente (2000) baseando-se nas ideias desenvolvidas por Pierre Weil (1993). Pode definir-se por formação holística um procedimento baseado em métodos de aprendizagem e ensino ativos, traduzidos por «ações efetivas» (Valente, 2000, p.146), dirigindo-se à pessoa como um todo, isto é, tendo em conta a razão, a intuição, a sensação e a emoção. Segundo Weil (1993), a perspetiva holística trata-se de um tipo de trabalho que enforma todas as correntes já

existentes, traduzindo-se numa procura contínua de soluções criativas que deem resposta aos problemas e necessidades da sociedade atual.

Promove-se, desta forma, um professor «fundamentalmente construtor e mediador das aprendizagens, mais que possuidor e transmissor de saberes» (Machado, 1995, p.138). Este aspeto tem vindo desde os anos noventa a ser desenvolvido em Portugal de forma mais determinante em todos os níveis de ensino. No entanto, antevemos alguma dificuldade em se manifestar de forma mais efetiva no âmbito atual da prática escolar real, pois as prioridades são focadas no cumprimento de determinados *timings* que não correspondem às necessidades de interiorização do conhecimento.

A par de tais exigências qualificativas, o professor na atualidade sofre diversas pressões acompanhadas de um «escrutínio cada vez mais intenso [sobre o seu] trabalho [...] e, consequentemente, da preparação profissional para o desempenho desse trabalho» (Esteves, 2002, p.17). A estas tensões acresce o que se tem tornado uma evidência: o número de professores à procura de emprego ultrapassa largamente os postos de trabalho disponíveis. Todavia, será de ressaltar que ainda é o ensino que tem constituído uma saída profissional para pessoas de distintos ramos do saber. Tudo isto se cruza com a deterioração progressiva da sua imagem perante uma opinião pública exigente e algumas vezes injusta, não se demitindo de responsabilizar infundadamente o professor pela suposta diminuição da qualidade de ensino. A representação social de professor alimentou-se da ideia de um «técnico médio, não especializado, que beneficia de longos períodos de férias, de um reduzido horário de trabalho e que se ocupa com tarefas rotineiras de transmissão de conhecimentos» (Cavaco, 1989, citado em Cunha, 2008, p.23).

Por todas estas razões «mais do que uma profissão desprestigiada aos “olhos dos outros”, a profissão docente tornou-se difícil de viver do interior» (Nóvoa, 1997, p.23). Como consequência desta desvalorização social, compreende-se o crescente descontentamento e desmotivação por parte do professor, criadores de um mal-estar profissional generalizado, incitado nomeadamente pela crise de identidade profissional (Cunha, 2008; Nóvoa, 1991a,b; Teodoro, 1990) que é potenciada pela ambiguidade do papel que ainda lhe é concedido (Gomes, 1993), e provocada pela «impossibilidade de se relacionar estavelmente com a pluralidade de missões que lhe são atribuídas» (Correia & Matos, 2001, p.104). Este clima de mal-estar docente provoca, por um lado, inquietação na profissão, por outro lado, cria oportunidades para refletir ponderadamente sobre a docência e sobre a formação de professores (Cunha, 2008).

É neste contexto que surge a ideia do «super professor» (Machado, 1995, p.135), assumindo-se uma exigência qualitativa no que diz respeito ao desempenho profissional dos docentes e verificando-se, no entanto e paralelamente, uma progressiva diminuição das condições de trabalho e de uma perda do reconhecimento social da profissão. Como referiu Vieira de Castro (2005):

Não parece possível pensar hoje a formação de professores sem pensar a profissão de professor e as condições em que ela é exercida, sem pensar a escola

e o mandato social de que ela é ou pode ser investida, sem se equacionar o(s) sentido(s) do projeto que a escola corporiza. (p.119)

Perante o vasto conjunto de atividades, funções ou tarefas que o professor deverá desempenhar, infere-se, logicamente, que o professor da escola atual deve ser um aprendiz permanente, livremente empenhado nas mudanças, responsabilmente autónomo, criativo, aberto às inovações, dialogante, cooperante com os seus alunos e com a comunidade escolar e social, orientador e mediador de aprendizagens, assumindo, assim, uma nova atitude pedagógica devidamente centrada nos processos, embora sejam os resultados que são valorizados. O professor deverá orientar o aluno no sentido de aprender a aprender, a selecionar e a tratar informação, a pensar e a resolver problemas, bem como a tomar decisões na sua própria aprendizagem.

Impõe-se, deste modo, a necessidade de uma formação de professores que seja rapidamente adaptada às novas necessidades de ensino, de educação e de vida estabelecendo-se um perfil ideal de professor. Contudo, será de ressaltar que esta definição não é tarefa fácil, senão quase impossível, visto que existem diversas variáveis que a influenciam, nomeadamente a maturidade e o desenvolvimento do professor (Sprinthall & Thies-Sprinthall, 1983). Esta aspiração de perfil ideal de professor, sem pretender ser limitativa, deverá ser requerida, desde logo, pelas instituições de formação, que, em harmonia com os sistemas políticos de ensino, assumam uma postura interventiva no âmbito da qualidade de formação que reverte, em última instância, na qualidade do ensino. Contudo, persiste, em alguns casos, uma certa incerteza em relação à qualidade da formação de professores sendo, por isso, necessário «assumir que a lógica da quantidade deve dar definitivamente lugar à lógica da qualidade» (Ponte, 2005, p.69). Ora, esta ideia colide com todo o tipo de formação cingida apenas à ideia de «maior atractabilidade» (Vieira de Castro, 2005, p.121), termo cada vez mais presente nos diálogos educacionais e formativos.

Segundo Bártolo Paiva Campos (2005), atribuem-se dois sentidos distintos à garantia de qualidade: «desenvolver a qualidade de um curso ou instituição, ou dar garantias dessa qualidade a terceiros» (p.141), sendo que o primeiro se refere à avaliação e o segundo se refere à acreditação. Na perspetiva do reconhecido autor, o PB tem impulsionado a acreditação «para a agenda dos sistemas de garantia da qualidade do ensino superior, à semelhança do que aconteceu na década anterior com a avaliação» (Campos, 2005, p.142).

Um dos mais importantes objetivos do PB é a garantia da qualidade na formação dos cidadãos. Será certo que este compromisso de qualidade só se evidenciará como uma realidade caso se garanta uma formação de professores que atenda de forma assertiva a esta exigência. Assim, «convém interpretar a Declaração de Bolonha como uma interpelação e um incentivo à reorganização da formação inicial de [...] professores em Portugal» (Cruz, et al., 2003, p.4). A necessária reconfiguração da formação inicial de professores no âmbito das reformas implementadas através do PB em Portugal culmina com a publicação do Decreto-Lei nº43/2007 que anuncia relevantes transformações relativamente aos modelos que a antecedem, nomeadamente a estipulação da habilitação profissional, conferida agora pelo

grau de mestre, como condição indispensável para o exercício da docência seja em que nível ou área de ensino for. Ou seja, o mestrado, pelo menos o mestrado profissionalizante, deixou de ser considerado como uma formação pós-graduada para passar a fazer parte integrante da formação inicial.

Atendendo à especificidade do nosso estudo no âmbito do impacto do PB na formação de professores de EVT convém destrinçar alguns marcos contextuais e legislativos que marcaram a história da formação de professores em Portugal, no geral, e de professores de EVT, em particular, referindo-nos nomeadamente às instituições superiores que protagonizam essa formação, que implementam as orientações emanadas ao nível legislativo e à definição de um perfil profissional geral e específico nas áreas artísticas e tecnológicas, no sentido de compreendermos de forma mais global as mudanças decorrentes até à atualidade.

4.1 As Instituições Formadoras: Enquadramento Histórico Legal e Pressupostos Educacionais

O sistema de ES em Portugal é, na atualidade, garantido pela existência «de uma estrutura dual, em que coexistem o ensino universitário e o ensino politécnico» (Simão, Santos & Costa, 2002, p.187), ambos de cariz público ou privado. Importará, pois, evidenciar estas duas valências na formação de professores, visto que na presente investigação, pretendemos estudar o mesmo curso lecionado numa instituição superior politécnica (ESE) e numa instituição superior universitária.

Segundo José Veiga Simão, Sérgio Machado Santos e António de Almeida Costa (2002) esta conceção dual de ES terá como base histórica a elaboração de um relatório sobre Portugal, nos anos sessenta, intitulado por Projeto Regional do Mediterrâneo. Este destacou a necessidade de Portugal, através da implementação de formação de quadros médios e superiores, dar resposta a uma realidade social dinâmica e complexa proveniente de um desenvolvimento económico e social emergente. A almejada resposta dependia de um processo de diversificação do ES, concretizando-se através da publicação do Decreto-Lei nº402/73, através do qual se determinou em Portugal «a expansão e diversificação do ensino superior de curta e longa duração» (Preâmbulo), sendo criadas as Universidades Novas, Politécnicos e as então designadas Escolas Normais Superiores. Os seus objetivos formativos e educacionais orientavam-se em torno da formação de diplomados em diferentes domínios tecnológicos e de serviços, nomeadamente na formação de professores que era então vista como uma grande carência decorrente da eclosão da escola de massas.

O chamado «ensino de curta duração» abrangia igualmente a formação de educadores e de professores em Escolas Normais Superiores que foram denominadas como «centros de formação e aperfeiçoamento de professores para o ensino básico, em especial o preparatório» (Decreto-Lei nº402/73, art.5º) que se dedicavam ao cultivo dos «domínios humanístico, científico, artístico, pedagógico e de administração escolar» (Decreto-Lei nº402/73, art.5º)

que desenvolviam «investigação educacional» e que apoiavam «pedagogicamente os organismos de ensino e de educação permanente», de maneira a constituírem «focos de irradiação cultural nas regiões» (Decreto-Lei nº402/73, art.5º) em que se inseriam.

Na altura em que se deu a Revolução do 25 de abril, no ano de 1974, para se ser professor profissionalizado era legalmente necessário possuir três requisitos: 1) Formação académica, pelo menos a aquisição do bacharelato, exceto para professores de Educação Física, Artes plásticas e áreas afins; 2) Formação pedagógica teórica (Curso de Ciências Pedagógicas); e 3) Formação prática que incluía o estágio e um exame de Estado. As instituições de ES asseguravam os dois primeiros requisitos e o terceiro era garantido por Direções Gerais de Ensino. Contudo, nenhum dos requisitos era obrigatório para exercer a docência, aspeto determinante no facto de, nessa altura, a maior parte dos docentes não possuir estágio profissional nem habilitações académicas (curso superior). No mesmo ano foi suspensa a instauração das Escolas Normais Superiores e deixou de ser exigido o exame de Estado (Campos, 1978, maio).

No ano de 1977, com a publicação do Decreto-Lei nº427-B/77, concretiza-se a criação do ES politécnico, sendo «instituído o ensino superior de curta duração tendente à formação de técnicos especialistas e de profissionais de educação a nível superior intermédio» (art.1º). No sentido de se verificar uma clarificação dos objetivos estruturais do supracitado Decreto-Lei, no preâmbulo está descrito que a sua publicação «irá permitir não só a diversificação do ensino superior, mas também satisfazer necessidades prementes em vários sectores económicos, pela formação de técnicos qualificados em atividades em que é manifesta a sua falta ou, mesmo, inexistência», de que era exemplo «a formação de educadores de infância e professores do ensino primário», e de outros cursos.

O Decreto-Lei nº427-B/77 foi ratificado pela Lei nº61/78, de 28 de julho, sendo que de acordo com a referida Lei o ES de «curta duração» tenderá a formar «técnicos e profissionais de educação de nível superior», abolindo o carácter incerto resultante da expressão «nível superior intermédio», que aparecia no texto do referido normativo. Contudo, a legislação descrita omite tudo o que diz respeito aos graus académicos conferidos pelos institutos politécnicos, privilegiando a referência a títulos profissionais de que viriam a dispor os diplomados.

O ES politécnico e, paralelamente, o projeto das ESE, tem o seu início nos finais dos anos setenta, com a publicação do Decreto-Lei nº513-T/79, de 26 de dezembro, estabelecendo-se as bases para o surgimento da rede pública do ES politécnico, através do qual foram criados dez institutos superiores politécnicos, distribuídos pelo país, dos quais faziam parte dez ESE. Foram também criadas mais cinco ESE não agregadas a nenhum dos institutos superiores politécnicos concebidos. A sua inauguração estava prevista para o ano de 1980 mas, fruto de sucessivos atrasos, só se concretizou entre 1985/86.

Lançava-se, assim, as bases para uma nova rede nacional de escolas de formação de professores para o ensino pré-primário, primário e preparatório com duas finalidades distintas: uma delas, aliada à necessidade de formar recursos humanos qualificados que

colmatassem as carências verificadas no sistema de ensino português de então; uma outra, perspectivada pela necessidade da «integração na mesma escola da formação de docentes» (Decreto-Lei nº513-T/79, ponto 3), precavendo «a brusca passagem do ensino de classe para o ensino por disciplina» (Decreto-Lei nº513-T/79, ponto 3), como a que se verificava na altura entre o ensino primário e o ensino preparatório. Este aspeto resultou de «uma excessiva especialização dos professores do preparatório que [obtiveram] a sua formação em cursos universitários, idênticos aos dos professores do ensino secundário» (Decreto-Lei nº513-T/79, ponto 3).

Através do supracitado Decreto-Lei faz-se a alteração da designação de «ensino superior de curta duração» para «ensino superior politécnico» (preâmbulo). Evidenciando-se a simultaneidade opcional entre o ES politécnico e o ES universitário, sendo que o primeiro se caracteriza por «uma tónica vincadamente profissionalizante» (Decreto-Lei nº513-T/79, ponto 1) e o segundo desempenha um ensino de características «mais conceptuais e teóricas» (Decreto-Lei nº513-T/79, ponto 1), concretizando, desta forma, a real execução da diversificação do sistema do ES em Portugal.

Com o propósito de encarar o sistema de ES como um todo, apesar de ambivalente, esclarece-se ainda, neste documento legal, que «se pretende conferir ao ensino superior politécnico uma dignidade idêntica ao universitário» (Decreto-Lei nº513-T/79, ponto 2). Aspeto que é, de alguma maneira, ressalvado quando se evidencia a possibilidade se estabelecer entre os dois tipos de ES «regimes de associação [...] com objetivos de cooperação mútua» (Decreto-Lei nº513-T/79, art.3º, ponto 1). Ou seja, emerge, desta forma, um sentido de coadjuvação entre ambos os sistemas de ES.

Com a publicação da Lei nº46/86, de 14 de outubro (LBSE) e com a alteração consignada pela Lei nº49/2005, de 30 de agosto, é confirmada a natureza dual do ES ao estipular-se que este nível de ensino é compreendido pelo «ensino universitário e [pelo] ensino politécnico» (art.11º). O primeiro «visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de conceção, de inovação e de análise crítica» (art.11º, ponto 3). Por sua vez, o ensino politécnico «visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais» (art.11º, ponto 4).

No que diz respeito a um contexto legal mais recente no âmbito dos pressupostos educacionais e formativos do ensino politécnico e do ensino universitário, trazidos pelo PB, o Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, refere-se à «diferenciação de objetivos entre os subsistemas politécnico e universitário», onde será desejável manter-se «igual dignidade e exigência mas de vocações diferentes» (preâmbulo). Assim, o ensino politécnico confere graus académicos de licenciatura e de mestrado. Por sua vez, o ensino universitário para além de conferir estes dois graus académicos concede ainda o grau de doutor.

Quanto ao ciclo de estudos conferente do grau de licenciado e de mestre, sendo que é este último que nos interessa analisar no presente estudo, o referido Decreto-Lei não evidencia diferenças entre estes mesmos graus conferidos em cada um dos sistemas de ES: universitário e politécnico. No que diz respeito ao grau de licenciatura, conferido numa instituição politécnica, este deverá «valorizar especialmente a formação que visa o exercício de uma atividade de carácter profissional, assegurando aos estudantes uma componente de aplicação dos conhecimentos e saberes adquiridos às atividades concretas do respetivo perfil profissional» (Decreto-Lei nº74/2006, art.8º, ponto 3). No que se refere ao grau de licenciado conferido pelo ensino universitário não especifica o que deve ser valorizado relativamente ao anterior sistema de ES.

No que concerne ao grau de mestre conferido numa instituição politécnica, o Decreto-Lei nº74/2006 refere que «o ciclo de estudos deve assegurar, predominantemente, a aquisição pelo estudante de uma especialização de natureza profissional» (art.18º, ponto 4). Quanto ao grau de mestre conferido, desta vez, por uma instituição universitária «deve assegurar que o estudante adquira uma especialização de natureza académica com recurso à atividade de investigação, de inovação ou de aprofundamento de competências profissionais» (art.18º, ponto 3).

Podemos aferir, desta forma, que ao nível da legislação constante que regulamenta os dois tipos de ES não há uma distinção clara e concetual entre si. No que diz respeito à formação de educadores e professores do EB, que interessa ressaltar nesta investigação, entendemos que essa distinção ainda será menos clara, visto que na realidade se consagra a coexistência dos mesmos cursos, de cariz profissionalizante, nas mesmas áreas de formação e vocacionados para os mesmos níveis de ensino nos dois tipos de ES, como é o caso do curso em ensino da EVT e de outros cursos de formação de professores. Os princípios que os orientam, as componentes de formação e os perfis profissionais são transversais aos dois tipos de ES, como veremos no ponto que se segue desta investigação. Aliás, no que diz respeito ao grau de mestre, a distinção apresentada no Decreto-Lei nº74/2006 relativamente ao ciclo de estudos correspondente conferido no ensino politécnico ou no ensino universitário, é pouco clara, ou seja, afirma-se como distinta, mas na realidade não esclarece essa diferenciação, visto que ambas as características apontadas se cruzam entre si e são transversais aos dois sistemas de ES. Apesar disso, continuam a existir, por parte quer de académicos quer das próprias instituições, as mais diversas interpretações sobre os pressupostos consignados para os dois tipos de ensino (Simão, Santos & Costa, 2004).

No âmbito dos objetivos consagrados pelo PB que apela à mobilidade entre as várias instituições e países, será legítimo criar diferenças entre a formação de professores nas ESE e nas universidades? Como questiona Ricardo Vieira (2005) «poderá haver professores de primeira e de segunda, consoante sejam formados em ESEs ou em Universidades?» (p.107). A resposta a esta questão impõe, pela sua complexidade, a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre o assunto. Contudo, não nos parece fazer sentido qualquer tipo de categorização qualitativa das instituições de ES pela sua proveniência institucional, mas sim

pela qualidade real do trabalho que as mesmas desenvolvem quotidianamente, seja em que valência formativa ou curso for.

4.2 A Formação Inicial e o Perfil Profissional Docente em Portugal: da Lei de Bases do Sistema Educativo ao Processo de Bolonha

A formação profissional de professores em Portugal tem-se desenvolvido ao longo dos tempos de forma lenta, visto que só mais «recentemente é que os professores do secundário e terceiro ciclo de algumas disciplinas são profissionalizados durante a licenciatura» (Cruz et al., 2003, p.6). Aliás, até aos anos setenta, nomeadamente no período compreendido entre 1930 e 1970, apenas existiam «cursos específicos de formação de professores do primeiro ciclo e de Educação Física, nos outros níveis eram recrutadas pessoas com cursos superiores no mesmo domínio ou próximo das disciplinas a ensinar» (Campos, 1995, p.19). Esta situação ainda perdura em algumas das escolas do país, visto que é constatável a existência, em determinadas áreas de recrutamento, de docentes licenciados em áreas afins à área de lecionação e, no limite, professores que não são licenciados sequer, possuindo apenas um curso médio (correspondente ao Bacharelato ou outro) e que adquiriram a profissionalização em serviço ao longo da docência. Segundo os dados mais recentes do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2009/2010) referentes ao sistema de ensino português, no âmbito do segundo ciclo do EB, ainda estão no ativo cerca de 3154 professores que possuem apenas bacharelato ou outra formação de natureza técnica em áreas afins à área de lecionação, aspeto que se agrava ainda mais no que se refere aos docentes de áreas artísticas e tecnológicas.

No início dos anos setenta, as faculdades de Ciências criaram cursos de formação inicial de professores e foi com as Universidades Novas, instituídas nos finais dos anos oitenta, que a formação de professores passou a ter um lugar mais definido no ensino universitário (Cruz et al., 2003). Porém, no que se refere à formação profissional de educadores de infância e de professores do primeiro e segundo ciclos do EB a implementação das Escolas Superiores de Educação (ESE), nos finais dos anos oitenta, marcou de forma definitiva a formação profissional desses educadores e professores, visto que, ao contrário das universidades que foram criadas para a formação de profissionais com vocações diversas, as ESE foram criadas especificamente para esse fim e fazem parte de um conjunto de mudanças importantes ocorridas no âmbito do ensino, em geral, e na formação de professores, em particular.

Com a publicação da LBSE, determinou-se que a formação de educadores de infância e de professores para o primeiro e segundo ciclos do EB se realizava em ESE e em universidades e que esses cursos seriam de «nível superior, proporcionando aos educadores e professores [...] a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social, adequadas ao exercício da função» (art.30º). Deste

modo, prevaleceu um amplo consenso social e político no seio educacional proveniente da emergência da competitividade e da intenção de modernização da sociedade (Pereira, Carolino, Tormenta & Sousa, s.d.), refletindo-se na intenção de se perspetivar um maior investimento na educação de base dos portugueses e na consequente formação de futuros professores. Impôs-se, deste modo, a necessidade de uma formação de professores que fosse «rapidamente adaptada à nova orgânica do sistema de ensino» (Decreto-Lei nº344/89, preâmbulo) e de se estabelecer um perfil de professor.

A década de oitenta caracterizou-se por dar continuidade aos planos de estudo das Escolas de Magistério Primário, intensificando-se os aspetos técnicos da formação, isto é, mantiveram-se currículos profissionalizantes, centrados na sala de aula, no aluno e na resolução de problemas que se colocavam nesse contexto, sendo que o discurso formativo era essencialmente pedagógico e emanado do domínio das componentes didáticas, embora mais teórico do que prático. Desta forma, nestes currículos formativos manteve-se uma lógica formativa de excessiva pré determinação da prática profissional (Pereira, Carolino, Tormenta & Sousa, s.d.), aspeto que ainda persiste em alguns contextos de ES atual.

No final da década de oitenta, o Decreto-Lei nº344/89, apesar de tomar como referência a LBSE, apresenta-se como um diploma com perspetivas mais atuais e específicas no que diz respeito à formação de educadores e de professores do ensino não superior, tentando conjugar «a experiência vivida nos últimos anos⁶ [com] a criação de uma estrutura flexível e dinâmica que [garantissem] a articulação dos diversos modelos de formação coexistentes no sistema» (Preâmbulo). Mediante este Decreto-Lei entende-se por formação inicial a formação que «confere qualificação profissional para a docência» (art.7º, ponto 1) e por «qualificação profissional a que permite o ingresso na carreira de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário» (art.7º, ponto 2).

A formação de professores só poderá inspirar as práticas reais dos docentes «em determinadas condições e em determinados limites» (Perrenoud, 1993, p.93), limites esses que não possibilitam ultrapassar a considerável diversidade de dificuldades do atual sistema de ensino português. Ou seja, a formação inicial não poderá, por si só, «transformar a globalidade da profissão docente» (Perrenoud, 1993, p.19), suprimindo as dificuldades da sala de aula e do estabelecimento de ensino, a inversão dos mecanismos causadores de desigualdades ou da extinção das lógicas habituais de ação dos alunos, colegas, pais e instituição. Tendo em conta a convicção por muitos partilhada de que uma eficaz formação de professores exerce um papel fundamental no aumento da qualidade de ensino, parece-nos pertinente apresentar a evolução de alguns aspetos genéricos, no âmbito teórico e histórico legal, a que deve obedecer qualquer formação inicial de professores, as componentes de formação e os seus modelos de integração, sobretudo as que fizeram parte do contexto de ES antes e após o PB, referindo-os, ainda, à evolução do conceito de profissionalidade docente e a decorrente definição de perfil profissional.

⁶ Após LBSE de 1986.

As componentes de formação inicial são um vasto conjunto de saberes, atitudes e competências específicas (Ponte, 1999) a ser promovidos pelas instituições de formação de professores. Nos EUA, adotou-se o termo *knowledge base* referindo-se ao conhecimento fundamental que o professor deverá adquirir na formação inicial para, em última instância, dinamizar um ensino de qualidade (Reynolds, 1989). As partes constituintes deste conhecimento base, também designado por conhecimento profissional, são valorizadas de acordo com as perspetivas de vários autores.

Segundo Reynolds (1989), o conhecimento profissional deverá ser constituído pelas áreas do saber pedagógico (conhecimentos teóricos e conceituais), pelas áreas do saber fazer (esquemas práticos de ensino), bem como pelas áreas do saber porquê (justificação da prática). Na perspetiva de Le Boterf (1997), a competência profissional docente deverá atender consentaneamente aos seguintes aspetos: a) saber agir com pertinência nos diferentes contextos; b) saber mobilizar os recursos num dado contexto; c) saber conciliar saberes múltiplos e heterogêneos; d) saber suplantar o conhecimento adquirido numa contínua procura do saber; e) saber aprender e aprender a aprender; f) saber empenhar-se.

Grossman (1990) distingue quatro componentes de conhecimento profissional de professores proporcionadas pela formação inicial: o conhecimento psicopedagógico, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento do contexto. O primeiro conhecimento apresentado diz respeito a todo o tipo de conhecimentos sobre os princípios gerais de ensino, sobre o tempo académico das aprendizagens, o conhecimento sobre técnicas didáticas, estrutura de classes, processos de planificação curricular, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação. Durante a formação inicial, o futuro professor deverá receber esta componente de formação, contemplando, por um lado, um conteúdo social, relativo a questões educativas e de âmbito geral e, por outro lado, uma reflexão sobre certas experiências que foram marcos incontornáveis na evolução das Ciências da Educação em geral, bem como sobre as diversas técnicas docentes de exposição e/ou apresentação de conteúdos, as técnicas de planeamento e programação do trabalho escolar e as técnicas de atividades de campo. Também é preciso confrontar os futuros professores com problemas relativos à relação pedagógica. Trata-se de dotar o professor de uma capacidade pessoal de atuar sobre o grupo que constitui a turma, nomeadamente a capacidade de observar e diagnosticar detalhadamente o que sucede ao seu redor, a capacidade de observar os alunos, ou cada aluno, já que cada um deles pode apresentar características peculiares, e a capacidade para comunicar com os outros, ou seja, com os alunos, com os outros professores e com a comunidade escolar.

Em síntese, pode definir-se a formação de preparação profissional para a docência como uma sequência teórico-prática que se centra no desenvolvimento de conhecimentos pedagógico-didáticos e no desenvolvimento de aptidões e competências docentes. Visa-se, portanto, a preparação do professor enquanto professor, independentemente da matéria que ensina ou do nível de ensino em que exerce, embora isso deva ser tido em conta.

O conhecimento do conteúdo, a que Ribeiro (1997, pp.17-19) chama «preparação científica na matéria de ensino», refere-se ao conhecimento conteudinal (Roldão, 2002 a) que o professor deverá possuir sobre a matéria que vai ensinar (saber ensinar o quê, com que preparação científica). Como refere Buchman (1984), conhecer algo permite-nos ensiná-lo melhor; e conhecer um conteúdo em profundidade significa estar mentalmente organizado e preparado para o ensinar de um modo geral. É que, de acordo com esta componente, o conhecimento que o professor possui sobre determinada matéria vai pesar na sua correta apresentação aos alunos, sendo necessário também que saiba «traduzir em atividades de ensino-aprendizagem na situação escolar e sob formas apropriadas aos interesses, experiência e níveis de desenvolvimento dos destinatários do programa» (Ribeiro, 1997, p.18). Ou seja, se por um lado o professor não necessita de saber tanto como os especialistas numa determinada área (a área que leciona), por outro lado, deverá conhecer mais do que outros sobre o que o currículo exige e adequar os seus conhecimentos, organizando-se e pensando sempre nos alunos com quem trabalha (García, 1999). Não será, contudo, «legítima a miniaturização do saber do professor em função do carácter relativamente elementar das competências esperadas por parte dos alunos» (Carvalho, 2005, p.25).

Já o conhecimento didático do conteúdo representa a combinação perfeita entre o conhecimento sobre (o quê) a matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico-didático de como a ensinar. Exige-se que os professores em formação adquiram um conhecimento especializado sobre o que ensinar, mas também sobre como ensinar, no sentido de propiciar a compreensão dos alunos. Este conhecimento contribuirá decisivamente para a forma como os conteúdos vão ser desenvolvidos nos alunos, embora saibamos que existem alguns professores que possuem conhecimento conteudinal e que têm dificuldade em comunicá-lo adequadamente. Para que a comunicação se estabeleça de forma eficaz, o docente deve conhecer o meio onde os seus discentes estão inseridos, fazendo todo o sentido referir que o professor deverá possuir também o conhecimento do contexto.

O conhecimento do contexto está relacionado com os saberes que os professores deverão possuir sobre o local onde se ensina, assim como a quem se ensina, servindo de «complemento da sua preparação profissional para a docência» (Ribeiro, 1997, p.15). Este conhecimento é como que um reforço para a formação profissional dos professores sob a perspetiva humanística e sócio cultural, não se restringindo apenas à perspetiva técnico-profissional. Como refere García (1999), citando Yinger (1991):

A vida na aula é constituída pelos sistemas culturais, físicos, sociais, históricos e pessoais, que existem tanto dentro como fora da classe [...]. A responsabilidade do professor na classe consiste em compreender as interações que ocorrem dentro e entre todos os sistemas e reconhecer quais os apropriados para a atividade da classe. (p.91)

Tendo em conta a realidade vivencial dos alunos, o professor atua como um guia, experimentando e adequando as bases curriculares recebidas ao contexto em que exerce a sua profissão e fazendo uma reflexão contínua sobre a sua prática.

Para além destas quatro componentes apresentadas por Grossman (1990), García (1999) acrescenta a componente prática da formação inicial de professores. Segundo o mesmo autor, esta componente é uma das mais valorizadas em diversos estudos, tanto por professores em formação como em exercício. A experiência é considerada como tendo um peso considerável na aquisição de competências profissionais, na medida em que algumas das atividades dela decorrentes provocam a necessidade de resolver problemas e/ou de estimular a procura de conhecimentos (Rozada Martinez, 1996). A este propósito Lucília Valente (1999 a, b) destaca como princípios orientadores fundamentais para a formação de professores precisamente o desenvolvimento do professor como pessoa total e das suas capacidades de se relacionar com os outros, estando convicta de que a grande transformação de atitudes dos professores, pretendida para uma escola em mudança e ciclicamente atualizada perante uma sociedade em constante mutação, depende sobretudo do desenvolvimento do *eu*, da individualidade de cada um, conjuntamente com a capacidade de relacionamento com os outros.

Segundo Marguerite Altet (2001) os saberes do professor deverão contemplar a seguinte tipologia: a) os saberes teóricos que incluem os saberes a serem ensinados (disciplinares constituídos pelas ciências) e os saberes para ensinar (saberes pedagógicos sobre a gestão da sala de aula e da aprendizagem dos alunos); e b) os saberes práticos que abrangem, por um lado, os saberes sobre a prática (saberes procedimentais sobre como fazer) e os *saberes da prática* (saberes provenientes da experiência que teve êxito, saberes condicionais, quando e onde, e os saberes da ação implícitos).

Numa perspetiva mais recente, João Pedro da Ponte, Luís Sebastião e Manuel Miguéns (2004) referem-se à necessidade de se estabelecer um «saber profissional comum resultante da mobilização, produção e utilização de diversos saberes (científicos, pedagógico didáticos, organizacionais, técnico práticos)» (p.3), adequados e integrados a cada situação oferecida pelos vários contextos de ensino, sendo, por isso uma «formação multifacetada, e por consequência, multidisciplinar» (p.3). As vertentes da formação devem abranger pois, além da área de especialidade, a área educacional, que incluirá o conhecimento da evolução dos vários processos educativos, os seus intervenientes e respetivos papéis, as didáticas específicas e metodologias de ensino e aprendizagem, a área cultural, pessoal, social e ética. Finalmente, o professor deverá possuir conhecimentos de âmbito mais transversal como a capacidade de análise crítica, de reflexão, de inovação e de investigação pedagógica, sendo que a consolidação necessária dessas capacidades estará aliada a uma formação que não descure a vertente prática.

Através da análise das ideias dos vários autores ressalvamos a convergência das várias opiniões, ou seja, as componentes de formação de professores centram-se em três eixos fundamentais: o saber integrado numa vertente mais específica da matéria a lecionar e o saber mais integrado numa vertente educacional; o saber fazer que implica implementar no espaço real de ensino o saber emanado anteriormente, transpondo-o para a prática de ensino, potenciando-o, desenvolvendo-o e adequando-o continuamente aos diversos contextos de

ensino; e o saber estar/saber ser integrado numa atitude de saber conviver e relacionar com os outros e consigo mesmo. Estas componentes consagram a ideia de uma profissionalidade docente, contrapondo-a ao que Perrenoud (1994, como citado em Charlier, 2001) chama de “proletarização do ofício de professor” (p.85).

A competência profissional não se cingirá apenas ao domínio de uma amálgama de conhecimentos profissionais diversos, mas para além disso a um conjunto de saberes provenientes da experiência que permitam que o professor mobilize adequadamente os conhecimentos que possui e os integre numa dada situação específica de ensino. Ou seja, a competência profissional refere-se a «um conjunto diversificado de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e de posturas que são mobilizados no exercício do ofício. [...] as competências são, ao mesmo tempo, de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática» (Paquay, Perrenoud, Altet & Charlier, 2001, p.12).

Se não encontramos divergências no que se refere às componentes de formação, já não podemos verificar esse consenso no que diz respeito ao peso das mesmas nos cursos de formação docente e ao seu grau de integração. A formação inicial de professores em Portugal até ao PB seguiu dois modelos fundamentais: o modelo integrado e o modelo sequencial. O primeiro, assegurado pelas ESE e Universidades Novas, tinha a duração de quatro anos. No modelo integrado de formação de professores, as disciplinas das várias componentes de formação distribuíam-se em simultâneo ao longo do curso, se possível desde o seu início (Campos, 1995), como era o caso dos cursos de formação de educadores de infância e de professores do primeiro e segundo ciclos do EB.

O modelo sequencial, por sua vez, apresentava um plano curricular dividido em duas partes distintas: uma primeira parte consignada a uma formação científica na especialidade da disciplina ou disciplinas a lecionar; e uma segunda parte relativa a um período de formação educacional, que podia acontecer no mesmo curso ou num curso diferente (Campos, 1995). Visto que a formação inicial de professores de EVT se assumiu como praticante do modelo integrado, focaremos mais incisivamente este modelo de formação no presente estudo.

Se há autores, como Bártolo Paiva Campos (1995) e João Pedro da Ponte (2005), que reconhecem vantagens nos cursos que se regem pelo modelo sequencial relativamente a cursos de modelo integrado, assegurados pelas Universidades Clássicas, sobretudo no que diz respeito à preparação científica nas disciplinas a ensinar, há outros estudos como o desenvolvido pelo Gabinete de Estudos e Planeamento (1986) e autores como Lima, Castro, Magalhães e Pacheco (1995), Maria do Céu Roldão (2002a), Carlos Cardoso (2005) e Adalberto Dias de Carvalho (2005), entre outros, que valorizam o modelo integrado, defendendo, por um lado, que o modelo sequencial apresentava insuficiências no que se refere à formação pedagógica prestada e, por outro lado, que o modelo integrado, pela sua articulação e «continuidade» (Cardoso, 2005, p.147), estava mais sintonizado com os princípios preconizados pela LBSE. Não esqueçamos que com a referida Lei houve um reconhecimento da necessidade de uma formação dos profissionais de ensino com características de

profissionalização específica para a docência integrada e integradora de vários saberes. Pode ler-se na LBSE que a formação de professores deve ser «integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática» (Lei nº46/86, art.30º, alínea d)

A designação de modelo integrado preconizava uma articulação entre as componentes científicas e educacionais (disciplinas dedicadas ao ensino dos conteúdos a lecionar) e as componentes pedagógicas ou de prática profissional (exercício da atividade docente em situação profissional devidamente supervisionada). Ou seja, não se tratava de um simples somatório de várias partes do curso de formação, mas da integração do saber conteudinal (saber ensinar o quê) no saber educativo (ensinar como, tendo em conta para quem e em que contexto) de uma maneira globalizante e transversal. Na sua essência, este modelo de formação, apelava para uma articulação entre as várias áreas de formação, perspetivando-se assim um plano curricular enformado em vários saberes agregados e dependentes entre si, por oposição ao mosaico que caracterizava vários modelos de formação de professores na altura (Roldão, 2002b).

Apesar da proclamada integração, sabemos que numa grande parte dos cursos que se identificaram como integrados se verificaram graus diferentes de incorporação, como constatou um estudo elaborado em Portugal por Estrela, Esteves e Rodrigues (2002). Embora cada vez mais se sentisse essa necessidade, ela esteve longe de ser praticada como se desejaria, talvez como resultado da segmentação disciplinar herdada das Faculdades Clássicas. Segundo os dados provenientes do supracitado estudo no que diz respeito ao desfasamento entre a teoria e a prática nos cursos de formação inicial de professores, as autoras da referida investigação apontam-no como responsável, na maior parte das vezes, pelas dificuldades encontradas pelo docente, quer durante o Estágio Pedagógico, quer nos primeiros anos de exercício efetivo. Perspetivou-se, desta forma, uma separação «tanto física como concetual, sendo a teoria raramente examinada na prática e a prática muitas vezes pouco significativa e quase sempre pouco interrogada pela teoria» (Ponte, 2005, p.66). Em muitos processos de formação inicial, as duas vertentes, teórica e prática, não se cruzavam, dando origem em certos casos a divergências dentro dos próprios modelos de formação. Mais ainda, verifica-se nesse estudo que aquilo que os professores do ES preconizam como processo de formação se afasta, muitas vezes, daquilo que executam na realidade, existindo assim um relativo desfasamento entre o que a teoria propõe e o que se pratica ou é praticável. Existe, portanto, segundo as autoras, uma falta de articulação entre as várias componentes de formação, criando assim nos formandos uma «imagem deformadora da realidade» (Estrela et al., 2002, p.23), resultado das dificuldades encontradas na integração dos conhecimentos teóricos adquiridos no âmbito da prática docente, traduzidos em aspetos que se dividem entre a relação pedagógica que mantêm com os alunos, a planificação e a gestão do tempo de aula. Aspeto que ainda se agrava mais quando se fala de cursos de formação de futuros professores que tendencialmente transpõem para a sua prática profissional o que viram fazer os seus próprios professores, sendo de particular interesse salvaguardar nestes cursos «a

possibilidade de serem exploradas metodologias congruentes com aquelas que se espera que venham a ser utilizadas pelos formandos nos seus contextos de ação profissional» (Vieira de Castro, 2005, p.124). As limitações discutidas no âmbito do supracitado estudo confirmam a ideia de que na realidade os cursos de formação de professores foram enformados por um modelo pouco integrado de formação, mesmo em cursos que se assumiram como seguidores deste modelo.

Os cursos de formação inicial de professores, incluindo o de EVT, até ao PB, orientaram-se através dos princípios estruturantes definidos na LBSE, nomeadamente no seu artigo trigésimo, onde são enunciadas as componentes de formação constituintes, e através do Decreto-Lei nº344/89 (art.18º) que definiu o peso atribuído às várias componentes de formação respetivamente. Apesar dos princípios estruturantes definidos na LBSE ainda permanecerem em vigor no âmbito dos novos cursos de Bolonha, verificam-se alterações significativas relativamente ao peso atribuído às várias componentes de formação.

A LBSE estabelece como componentes dos cursos de formação de professores as seguintes: a) a formação pedagógica compreendendo a formação em Ciências da Educação e a Prática Pedagógica; e b) a formação cultural e científica na respetiva especialidade.

No Decreto-Lei nº344/89 é definido o peso atribuído a cada componente, sendo que a formação pedagógica deveria ocupar no mínimo 30% da carga horária total no caso dos cursos de formação de professores do segundo ciclo do EB (em todas as variantes); os restantes 70% deveriam ser ocupados pela componente de formação cultural e científica na respetiva especialidade (art.18º).

Mediante a análise da referida informação há dois aspetos a sublinhar: um prende-se com o facto de as componentes de formação cultural e científica tomarem um papel de destaque relativamente à área educacional. Despontando, desta forma, o conceito de competência profissional aliada à ideia do professor como técnico, cuja «atividade profissional consiste numa resolução instrumental de problemas pela aplicação de teorias e de técnicas científicas» (Schön, 1983, p.21). Esta ideia sobrepõe-se ao desenvolvimento do futuro professor como pessoa, sendo diminuto o trabalho com as atitudes de relacionamento com os outros; um outro aspeto diz respeito ao facto de que como o Ministério da Educação não especificou o peso a atribuir a cada componente relativa à formação cultural e à formação específica na área a lecionar, pressupôs-se que cada instituição estabelecia quais eram essas disciplinas e que peso teriam nos respetivos planos curriculares. Ou seja, existiam tantos planos curriculares de curso como o número de instituições de formação de professores, visto que cada uma podia apresentar um plano curricular diferente, pelo menos respeitante ao peso a atribuir a cada uma das componentes de formação constituintes.

Neste sentido, enquanto umas instituições de ES atribuíram um maior valor formativo à componente de formação cultural, que abrangia disciplinas no âmbito do conhecimento cultural para a lecionação das várias áreas a explorar no primeiro ciclo do EB, outras houve, que evidenciaram, nos seus planos curriculares, uma maior carga horária na componente específica de lecionação, que no caso da EVT, se traduziu em diferentes níveis de preparação

científica ou técnica específica nos diplomados provenientes das diferentes instituições de formação. Este aspeto teve repercussões, não só, ao nível da visão acerca dos perfis profissionais obtidos pelos próprios diplomados, como ao nível das práticas, por eles, implementadas como, aliás, confirmaram os resultados obtidos num estudo desenvolvido por nós próprios (Souto-e-Melo, 2004).

Com o Decreto-Lei nº290/98, de 17 de setembro, o Estado designa uma entidade responsável pela função de assegurar a qualidade dos cursos de formação inicial de professores: o INAFOP. Competia à mesma entidade «desenvolver o sistema de acreditação dos cursos superiores que certifiquem qualificação profissional específica para a docência, bem como assegurar a certificação externa das mesmas qualificações profissionais» (Decreto-Lei nº194/99, preâmbulo), garantindo, desta forma, a qualidade da formação de educadores e professores «enquanto elemento essencial da construção de escolas autónomas, democráticas e de qualidade» (Decreto-Lei nº194/99, preâmbulo).

Com a publicação da Deliberação nº1488/2000, pela referida entidade, são estabelecidos os Padrões de Qualidade para a Formação Inicial de Professores pela primeira vez no Estado português, sendo apresentado um conjunto de critérios em função dos quais foi apreciado o nível de adequação dos cursos às exigências do desempenho docente de então. Comparativamente ao Decreto-Lei nº344/89, esta Deliberação apresenta algumas transformações. O peso atribuído às diversas componentes de formação foi convertido em unidades de crédito contabilizadas no sistema europeu de transferência, ou seja o seu peso é apresentado, pela primeira vez, em ECTS. Assim, um curso de licenciatura na área de formação de professores, no segundo ciclo do EB, tinha um peso total de 240 ECTS. Note-se, contudo, que no ano da publicação desta Deliberação, em 2000, as unidades de crédito eram ainda um assunto com ocorrências pontuais nos vários planos de estudo em Portugal, aspeto que de alguma forma comprometeu a real reconversão das componentes de formação dos cursos em unidades de crédito, que só veio a implementar-se mais tarde com o PB.

A referida Deliberação procede a uma divisão formal entre a componente de formação cultural, social e ética, com o peso de 15 ECTS, e a componente na área de especialidade à qual, no caso do curso de professores de EVT, foi atribuído o peso de 125 ECTS. Por sua vez, a componente de formação pedagógica enunciada no Decreto-Lei nº344/89, é dividida numa componente educacional, com o peso de 50 ECTS, e na componente de iniciação à prática profissional, com o peso de 50 ECTS. Verifica-se pois, uma valorização da componente educacional e pedagógica na Deliberação, tendo como peso na carga total do curso 42%, relativamente ao Decreto-Lei anterior, onde esta componente de formação pesava na carga total do curso 30%. De modo contrário, no que se refere à componente de formação na área da especialidade que, no Decreto-Lei nº344/89, aparecia conjuntamente com a formação cultural e cujo peso era de 70%, surgem na dita Deliberação separadas, mas com o peso conjunto de cerca 58% na carga total do curso de formação.

No quadro das propostas consagradas pelo PB, nomeadamente através do Decreto-Lei nº43/2007, a habilitação profissional para a docência em qualquer dos domínios do

conhecimento é implementada através de dois momentos distintos, os denominados ciclos de estudo. O primeiro correspondente ao grau de licenciado e o segundo ao grau de mestre, sendo que no que se refere à formação de educadores de infância e professores do primeiro ciclo mantêm-se algumas especificidades no que se refere à duração do segundo ciclo de estudos e no que se refere à integração das várias componentes que estão distribuídas ao longo da licenciatura em Educação Básica, mantendo-se portanto um modelo integrado de formação.

Segundo o supracitado Decreto-Lei, a habilitação profissional para a docência ao nível do segundo ciclo, que inclui a disciplina de EVT, é conferida através de um Mestrado em Ensino nessa especialidade «cujo acesso está condicionado, por um lado, à posse do grau de licenciado [...] e, por outro, à aquisição de um determinado número de créditos [...] em cada uma das áreas disciplinares abrangidas pelo mesmo» (preâmbulo), que neste caso no conjunto das duas áreas disciplinares (Educação Visual e Educação Tecnológica) será de cento e vinte créditos, sendo que nenhuma delas poderá ter menos de cinquenta créditos. Note-se, porém, que a licenciatura que o candidato possua poderá ser em qualquer área de formação. Contudo, a «inscrição nas unidades curriculares das componentes de didáticas específicas e de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada [...] fica condicionada à obtenção dos créditos em falta» (art.11º, ponto 5). Ou seja, para além das UC constantes dos respetivos planos de estudo do Mestrado em Ensino, os formandos que não detenham o número de créditos suficiente nas duas áreas específicas, terão obrigatoriamente de frequentar as UC nessas mesmas áreas de formação, que possuam o número de créditos em falta e concluí-las com sucesso antes de se inscreverem nas UC correspondentes às componentes de formação supramencionadas.

O número de créditos a adquirir no âmbito do Mestrado em Ensino da EVT, correspondente ao respetivo plano de estudos, «situa-se entre 90 e 120» (art.16º, ponto 7) ECTS. Com a duração de três a quatro semestres, correspondente a noventa ou a cento e vinte créditos, respetivamente. Ou seja, cabe a cada instituição de ES decidir o número de créditos e a respetiva duração do mestrado dentro dos limites definidos por Lei. Por conseguinte, no caso do Mestrado em Ensino da EVT, podemos verificar diferentes opções nos planos de estudo existentes em Portugal.

Segundo o Decreto-Lei nº43/2007, os princípios gerais da organização curricular que visa a aquisição de habilitação profissional para a docência corroboram os constantes na LBSE. Com o PB, as componentes de formação são alvo da redefinição do respetivo peso a atribuir a cada uma delas. Mediante o referido Decreto-Lei, os planos de estudo devem incluir as seguintes componentes de formação, com as respetivas percentagens mínimas na carga de trabalho total: a FEG, com 25%; as DE, com 25%; a IPP, com 40%; a FAD, com 5%. A componente de formação cultural, social e ética e a componente de formação em metodologias de investigação educacional (MIE), para além de não lhes ter sido atribuído qualquer peso percentual, segundo o Decreto-Lei nº43/2007, integrar-se-ão nas componentes de FEG, de DE e de IPP, aspeto que questionamos, visto que ambas se mostram de

fundamental relevância em todas as componentes numa formação que se pretende transversal e globalizante.

A componente de formação educacional geral compreende todo o tipo de «conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no domínio da educação relevantes para a sala de aula, relação com a comunidade e análise e participação no desenvolvimento de políticas de educação e metodologias de ensino» (Decreto-Lei nº43/2007, art.14º, ponto 2); a componente correspondente às DE «abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências relativas ao ensino nas áreas curriculares ou disciplinas e nos ciclos ou níveis de ensino do respetivo domínio de habilitação para a docência» (Decreto-Lei nº43/2007, art.14º, ponto 3); no que se refere à componente de IPP, esta integra diversas atividades de «observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola [...] experiências de planificação, ensino e avaliação» (Decreto-Lei nº43/2007, art.14º, ponto 4); relativamente à componente de formação cultural, social e ética abrange «a) A sensibilização para os problemas do mundo contemporâneo; b) O alargamento a áreas do saber e cultura diferentes das do seu domínio de habilitação para a docência; c) A preparação para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões éticas e cívicas da atividade docente» (Decreto-Lei nº43/2007, art.14º, ponto 5); a componente de MIE inclui «o conhecimento dos respetivos princípios e métodos que permitam capacitar os futuros docentes para a adoção de atitude investigativa no desempenho profissional» (art.14º, ponto 6); finalmente, a componente de FAD «visa garantir a formação académica adequada às exigências da docência [...] nas disciplinas abrangidas» (art.14º, ponto 7).

Comparativamente com a legislação já por nós analisada neste estudo, nomeadamente a LBSE, o Decreto-Lei nº344/89 e a Deliberação nº1488/2000, o Decreto-Lei nº43/2007 atribui uma maior valorização às componentes pertencentes à vertente educacional. Em termos de peso na carga total de curso, a componente de IPP é aumentada para o dobro da percentagem atribuída anteriormente. Por sua vez, as componentes de DE e de FEG, para além de aparecerem como componentes independentes, veem o seu peso aumentar para mais do dobro. Relativamente à componente de FAD mantém-se sensivelmente o mesmo peso relativamente ao modelo anterior, visto que, como requisito parcial obrigatório de acesso ao mestrado, o candidato terá de possuir 120 ECTS. Perspetiva-se, desta forma, um maior equilíbrio entre a vertente específica na área de docência com a vertente pedagógica e didática. Contudo, devemos ter em conta que as percentagens atribuídas às componentes de formação pelo Decreto-Lei nº344/89 referem-se ao peso atribuído à carga horária total do curso, isto é, esta incluía apenas as horas de aulas presenciais, sendo que quando falamos em unidade de crédito (ECTS), referimo-nos à carga de trabalho total que inclui as horas de contacto (presenciais) e as horas de trabalho autónomo do aluno.

Resumindo, tem-se perspetivado ao longo dos tempos uma alteração significativa no que se refere à importância conferida às várias componentes da formação inicial de professores. Aliada a essa modificação urge também a alteração do conceito de competência

profissional. Da ideia de que o professor deve ser um técnico, em que a formação decorre da aprendizagem através da imitação de modelos, recorrendo a práticas de ensino várias vezes experimentadas e comprovadas (Altet, 2001), cujo saber conteudinal é sobrevalorizado relativamente ao saber prático e pedagógico, passa a afirmar-se com maior convicção a ideia de professor profissional ou reflexivo, que possui conhecimentos nas duas vertentes fundamentais, na pedagógica e didática, bem como na específica, conseguindo articulá-las e adequá-las à diversidade dos contextos de ensino que caracteriza o sistema de ensino atual. Neste contexto, a dialética entre teoria e prática esbate-se, visto que este profissional é capaz de analisar criticamente as suas práticas e de (re)inventar estratégias de superação de problemas vivenciados (Altet, 2001). Ou seja, segundo Adalberto Dias de Carvalho (2005), «verifica-se, desde logo, o esgotamento das visões clássicas que atribuíam às didáticas o exclusivo de uma preparação metodológica entendida enquanto complemento pedagógico suficiente» (p.24).

No que concerne ao modelo de integração implementado na atualidade no âmbito da formação de professores de EVT, podemos verificar algumas modificações relevantes. Antes do PB, o curso de formação inicial de professores de EVT afirmou-se seguidor do modelo integrado, nomeadamente pelas disciplinas educacionais e pedagógicas se prolongarem ao longo de todo o curso, bem como a sua exploração ao nível teórico e de concretização prática. Com o PB, podemos verificar uma maior aproximação ao modelo sequencial, relativamente ao modelo integrado, isto porque exige um primeiro momento, com a duração de três anos, de formação técnica e científica que inclui créditos, neste caso, nas duas áreas de docência (Educação Visual e Educação Tecnológica), correspondente à licenciatura; e um segundo momento onde é conferida habilitação profissional para a docência com as várias componentes educacionais, incluindo o estágio, correspondente ao mestrado. Dentro do próprio mestrado podemos perspetivar a existência de alguma não integração das várias componentes de formação constituintes, visto que ao ser incluída uma componente de formação designada por educacional geral, permite que esta, pelo seu caráter genérico, atenda a situações que dizem respeito a uma vertente educacional e pedagógica de sentido comum correspondente a qualquer área de formação docente ou grau de ensino. A integração que se espera fazer desta componente com um campo mais específico fica condicionada às Didáticas Específicas, sendo, por isso, necessário uma articulação profunda, em especial, entre as duas componentes de formação, FEG e FDE, visto que existem especificidades relativas à faixa etária dos alunos, ao nível de desenvolvimento dos mesmos, às metodologias consignadas para a lecionação de determinadas áreas que devem ser exploradas de forma mais contextualizada e direcionada para as reais necessidades de formação do professor. Muitas vezes o que acontece é que os assuntos tratados num âmbito mais geral de formação educacional se direcionam para uma formação mais tecnicista e formatada e distante da integração da teoria na prática. Ou seja, para além de subsistirem dois momentos de formação independentes entre si (primeiro e segundo ciclos de estudos), dentro dos próprios ciclos e das várias componentes constituintes, emerge alguma dispersão curricular que é

agravada, diversas vezes, por uma coordenação de curso menos sustentada nas questões interdisciplinares e pela impossibilidade de se especificar determinado conhecimento quando, por questões economicistas, se leciona uma mesma UC/componente a alunos provenientes de diversos cursos de formação. Note-se, contudo, que no âmbito do PB, a integração curricular é um dos objetivos fundamentais trazidos pelo novo paradigma de ensino e aprendizagem.

O Decreto-Lei nº344/89 apresenta ainda a necessidade de definição do perfil profissional, de âmbito genérico, dos educadores e professores no campo de ação das várias competências, como: «campos de competência científica na especialidade, da competência pedagógico-didática e da adequada formação pessoal e social, adquiridas numa perspetiva de integração» (Preâmbulo).

Assim, no que diz respeito à formação inicial, o presente diploma apresentou os seguintes objetivos:

- a) A formação pessoal e social dos futuros docentes, favorecendo a adoção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação, bem como a interiorização de valores deontológicos e a capacidade de perceção de princípios;
- b) A formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respetiva especialidade;
- c) A formação científica no domínio pedagógico-didático;
- d) O desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica;
- e) O desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e investigação pedagógica. (art.7º)

Relativamente à formação/profissionalização, o Decreto-Lei nº344/89 promulga a possibilidade de as estruturas curriculares para a formação de professores proporcionarem uma formação bivalente que certificava para o exercício profissional no segundo ciclo, em áreas específicas, denominadas por variantes, permitindo, em simultâneo, a habilitação para a docência do primeiro ciclo após a conclusão do terceiro ano de curso.

Na década de noventa perspetivaram-se profundas transformações no domínio curricular caracterizado por um formalismo e dispersão concetual e prática sobre o social e o educacional, com uma rara incidência na reflexão política. Esta década foi caracterizada pela emergência de um Estado regulador que liberalizou a formação inicial de professores, com a abertura de instituições superiores privadas (Pereira, Carolino, Tormenta & Sousa, s.d.). Deixou de ser a identidade responsável pela elaboração dos planos de estudos, assumindo antes uma função certificadora, através da criação de dispositivos de regulação e aprovação/acreditação das propostas das diferentes instituições, como é o caso do extinto INAFOP.

O Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto, reforça um pouco os perfis e princípios gerais de formação de docentes já definidos pela LBSE, bem como os padrões de qualidade da formação inicial fixados pelo INAFOP (Deliberação nº1488/2000). No que diz respeito à formação contínua, o Decreto refere-se à necessidade de os professores se irem atualizando relativamente às mudanças, mencionando a «indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação dos sucessivos desafios que lhe são colocados» (preâmbulo).

O referido Decreto define, numa primeira parte, o perfil de desempenho que todos os educadores e professores deverão possuir; e, numa segunda parte, os perfis próprios de cada qualificação. Neste caso, apenas são mencionados os referentes aos educadores de infância e aos professores do primeiro ciclo do ensino básico, interessando mais para o presente estudo analisar o perfil geral de desempenho profissional referido no Anexo 1 do Decreto-Lei em análise. São apresentadas como dimensões constituintes do perfil profissional docente: a *dimensão profissional, social e ética* que se refere à necessidade de o professor atuar segundo um saber específico e de investigação, numa prática social e eticamente situada, assumindo a responsabilidade de garantir a todos os alunos um conjunto de aprendizagens adaptada aos diversos contextos, numa perspetiva de escola inclusiva, valorizando os diversos saberes e culturas e combatendo a exclusão e a discriminação; a *dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* apela para a necessidade de uma relação pedagógica de qualidade, integrando com rigor científico e metodológico os conhecimentos e objetivos integrados num projeto curricular de turma, culminando no desenvolvimento das competências essenciais que o integram; a *dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade* refere que o professor deve envolver-se com tudo o que diz respeito à instituição e ao meio circundante, promovendo as relações de respeito mútuo entre todos os intervenientes e cooperando nos vários projetos da escola; a *dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida* é inserida na ideia de que a prática profissional é construída e modificada consoante as necessidades e as realizações ao longo da carreira, estando portanto sujeita a uma constante reflexão fundamentada sobre a construção da profissão, que se vai atualizando, adaptando-se às exigências sociais, pessoais e, é claro, aos alunos.

Com a implementação do PB e na continuidade de dar resposta aos desígnios educativos atuais de formação de professores, nomeadamente no que se refere ao combate ao défice de qualificação da população portuguesa, ao insucesso e abandono escolar, exige-se um corpo docente cada vez mais qualificado, visto que a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estão estreitamente relacionados com a qualidade na qualificação dos educadores e professores. Torna-se, por isso, necessária a revisão das condições de atribuição de habilitação para a docência e de acesso ao seu exercício.

De acordo com o pressuposto anterior, é publicado o Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de fevereiro, através do qual são definidas «as condições necessárias de habilitação profissional para a docência num determinado domínio [determinando-se], ao mesmo tempo, que a posse deste título constitui condição indispensável para o desempenho docente» (preâmbulo), em todas as áreas de ensino. A habilitação para a docência passa a ser exclusivamente profissional, deixando de existir a habilitação própria e a habilitação suficiente que nas últimas décadas fizeram parte do leque de possibilidades para o exercício da docência, necessidade decorrente da massificação do ensino.

A habilitação profissional para a docência em uma ou duas áreas disciplinares do segundo ciclo do EB, nível de ensino que interessa analisar neste estudo, é conferida através de um Mestrado em Ensino, cujo acesso está condicionado à posse do grau de licenciado e

pela aquisição de um determinado número de créditos na área disciplinar, como já referimos anteriormente. Este novo sistema de atribuição de habilitação para a docência valoriza, de modo especial, a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional como sendo um momento de mobilização de conhecimentos, capacidades, competências e atitudes adquiridas nas outras componentes. Exige ainda o domínio oral e escrito da língua portuguesa como dimensão comum a todos os cursos. Dá-se também especial relevo à área das metodologias de investigação educacional, não com um sentido de formar especialistas nesta área, mas de utilizar a investigação como ferramenta essencial para a análise e resolução de problemas decorrentes da prática de ensino, a partir da interação entre a formação, a ação e a pesquisa. A conjugação destes três elementos promove «a análise e a produção de conhecimentos pedagógicos formais, que podem ser transferidos para outras situações e favorecer a adaptação a novas situações» (Paquay, Perrenoud, Altet & Charlier, 2001, p.17).

Será ainda importante referir no presente estudo as competências previstas no QNQ, definido através da Portaria nº782/2009, de 23 de julho, consignadas para o grau académico de mestre, apesar de as mesmas não se referirem especificamente à profissão docente. O nível sete, correspondente ao grau académico de mestre, compreende as seguintes competências: possuir conhecimento e capacidade de desenvolver e potenciar os conhecimentos alcançados no primeiro ciclo de estudos, visto que «a formação inicial é um ponto de partida para a entrada na profissão, que deverá ser completada e aprofundada noutros momentos de formação formal [...] ou informal» (Ponte, 2005, p.64), tendo em vista a sua aplicação em contextos diversificados e multidisciplinares de investigação; capacidade de lidar com questões de nível complexo e de desenvolver reflexões sobre as implicações e responsabilidades éticas e sociais; ser capaz de comunicar as conclusões, conhecimentos e raciocínios de forma clara e sem ambiguidades; competência de desenvolvimento do conhecimento ao longo da vida de modo auto-orientado e autónomo. O referido nível de qualificação evidencia uma clara afirmação do profissional docente num âmbito muito mais alargado de formação, relativamente ao anterior, visto que se pretende que se mova no conhecimento adquirido aquando a sua formação inicial mas de forma pró ativa e autónoma que lhe possibilite criar bases de formação que possam ser continuamente renovadas e integradas na sua prática de lecionação ativa.

Mediante o exposto, podemos verificar que da LBSE até à atualidade se tem vindo a desenvolver uma evolução determinante no que se refere ao perfil de professor. Ou seja, de um professor com perfil técnico passou a considerar-se como necessidade fundamental para dar resposta às necessidades atuais do sistema de ensino português, um professor com um perfil cada vez mais profissional capaz de se adaptar às características e desafios decorrentes da sociedade atual e que, através da sua prática, desenvolva e potencie os conhecimentos adquiridos durante a sua formação inicial. Um ensino eficaz implica conhecimentos teóricos e práticos decorrentes da formação inicial como pré requisito fundamental, acrescentando-lhes, contudo, o conhecimento aprofundado do aluno e do seu contexto vivencial específico

de maneira a que seja possível uma integração mais adequada desses saberes na resolução de problemas de ensino reais. Uma formação que foca apenas as matérias a lecionar e as didáticas de como ensinar é manifestamente insuficiente, visto que a formação que «se centra na mediação do professor entre a matéria e o aluno, ignora todas as outras condicionantes do processo ensino-aprendizagem» (Cunha, 2008, p.10).

Em jeito de resumo, podem-se estabelecer áreas de competência relativas ao papel de professor na escola em quatro dimensões essenciais: nas dimensões pessoal, docente, institucional e profissional. O processo de ensino pressupõe uma série de atitudes e de relações interpessoais. Assim, pretende-se que o professor seja uma pessoa bem formada, manifestando atitudes e capacidades de comunicação adequadas para com aqueles com quem contacta no processo de ensino/aprendizagem, cujas características humanas (nível de desenvolvimento pessoal, estilo próprio, maneira de estar no mundo, entre outras) vão ser decisivas no desempenho do seu papel. Na dimensão docente, pretende-se que o professor seja um agente ativo no processo pedagógico, com conhecimentos e aptidões inovadoras para decidir as melhores estratégias/metodologias, no sentido de alcançar e encaminhar as atividades, através do seu planeamento e da sua concretização, imprimindo na sua prática uma reflexão crítica contínua. Isto implica que o professor mantenha uma abertura relativamente à constante melhoria do seu desempenho, à evolução da educação legitimada pelo persistente desenvolvimento da sociedade e que seja capaz de entender e utilizar a investigação como forma de estudar e resolver problemas decorrentes da sua prática profissional. O professor deve estar, igualmente, apto a assumir um papel institucional, papel esse que afetará, por um lado, a consciência das implicações sociais do seu desempenho, por outro lado, a perceção de uma atitude de responsabilidade constante, quer na melhoria do Sistema Educativo, quer na participação da evolução da comunidade local onde está inserido e na sociedade em geral. Na consolidação destas dimensões evidencia-se pois a dimensão profissional, visto que através da mesma é possível implementar todas as demais dimensões de forma eficaz e coerente com um ensino que se deseja de qualidade crescente.

4.2.1 A Formação Inicial de Professores de Educação Visual e Tecnológica em Portugal

Será de interesse referir no presente trabalho como se processou a dinâmica da Educação pela Arte ao longo dos tempos em Portugal, visto que, tal como já defendemos na dissertação de mestrado, por nós desenvolvida em 2004 (Souto-e-Melo, 2004), entendemos que o mesmo movimento marcou de forma surpreendente a educação artística em vários países, nos quais se inclui Portugal, tendo como um dos resultados a EVT como disciplina curricular obrigatória e a decorrente necessidade de formação de professores nessa área.

Desde Platão, na Idade Clássica, que a Arte faz parte da formação do Homem na civilização Ocidental. Para o filósofo grego, a Arte deveria estar na base da Educação (Platão,

2001). Herbert Read, seguindo esta linha de pensamento, escreve um livro em 1943, já por nós referenciado nesta investigação, intitulado *Education Through Art*. Segundo Santos (2000), para Read a educação deveria «encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence» (p.59). Surge, assim, a ideia de que a educação pretende proporcionar à criança um desenvolvimento estável e harmonioso respeitando a sua individualidade, mas desenvolvendo também a capacidade de se adaptar ao meio circundante e aos outros. A Arte surge como meio facilitador desse processo: por um lado, devido ao facto de ser uma linguagem universal, compreendida por todos os povos; por outro, por ser uma forma de desenvolver capacidades de pensamento e de alargar o conhecimento para além do raciocínio lógico, ao nível da sensibilidade humana.

A importância da arte na educação também foi defendida por pensadores e educadores portugueses. Após a Revolução Liberal, Almeida Garrett valoriza as Artes no tratado “Da Educação” e durante a Revolução Republicana, João de Barros entendeu ser dever do Estado «promover a educação artística» (Santos, 2000, p.60).

Contudo, só após a segunda Guerra Mundial os interesses na dialética Arte/Educação evidenciaram algum protagonismo, resistindo a dificuldades no que diz respeito aos conceitos de Arte bem como à própria educação. E o certo é que até hoje «persiste muita incompreensão do que há de comum nas duas áreas, e a sua aplicabilidade a um novo humanismo» (Santos, 2000, p.60), situação que traz algumas implicações que corroboram a resistência e tardia consciencialização da importância da Arte na educação integral do indivíduo.

Na década de cinquenta, assistiu-se já a alguma evolução no tratamento de assuntos referentes à Arte e Educação, Educação Estética, Educação Artística, Ensino Artístico e até à Arte Infantil. Portugal esteve ligado, segundo Valente e Lourenço (1999), à fundação da *International Society for Education Through Art*, que foi criada em 1957, em Londres, sob a inspiração da obra já referida de Read (1943/2010). Deste movimento surgem as seguintes ideias-chave: por um lado, «a arte é uma linguagem universal, logo desempenha um papel importante em todo o tipo de ensino; por outro lado, é um meio pelo qual se desenvolve a compreensão mútua entre os povos» (Valente & Lourenço, 1999, p.44). Estas ideias demonstram como o movimento de Educação pela Arte se começou a desenvolver, sob um aspeto mais alargado do conhecimento, começando a tomar em linha de conta o seu carácter pedagógico e sociocultural.

Em 1957 assiste-se ao nascimento da primeira Associação Portuguesa de Educação pela Arte, presidida pela professora Alice Gomes. Esta Associação promove uma série de conferências sobre Educação Estética e Ensino Escolar, no sentido de serem criadas as bases de consciencialização da importância da Arte na escola. E é numa dessas conferências que, pela primeira vez, é questionada por Rui Grácio, educador de elevado prestígio no panorama português do século XX, a existência de professores especializados para a educação artística, ou seja, com formação estética (Santos, 2000). Grácio sublinhou que apesar de haver

formação para o desenho, pintura livre, modelação, cerâmica, labores e outras artes aplicadas, era «imperioso reservar-lhes um lugar mais amplo no quadro dos estudos, elevar o nível de preparação docente no aspeto pedagógico e cultural; e evitar assim, [...] que a cultura artística se isole da cultura geral» (Santos, 2000, p.62). Aquele educador destaca o facto de a educação artística, nos moldes até aí processados, ser insuficiente para uma formação de qualidade. Defende, pois, a inclusão da pedagogia cultural dos docentes, esbatendo-se desta forma o duelo entre Arte e Educação, no sentido de se formar a Educação pela Arte.

Nos anos setenta, segundo Oliveira (1999), Portugal e a sua Educação Estética sofreram uma intensa inovação. O Colóquio sobre o Projeto da Reforma do Ensino Artístico é tido como o acontecimento mais relevante deste período, na medida em que chama a atenção das entidades oficiais para urgentes intervenções no que diz respeito ao ensino das Artes no âmbito educativo português.

A reforma de Veiga Simão, em 1973, trouxe consigo novas perspetivas de renovação pedagógica, influenciando assim o desenvolvimento das artes na educação. A dita reforma, segundo Valente e Lourenço (1999, p.44), «procurou responder a duas vertentes fundamentais: a primeira dizia respeito à formação geral e pedagógica de artistas na vertente das artes; a segunda referia-se à formação pedagógica dos professores das áreas artísticas». É neste contexto que o mais antigo estabelecimento de ensino de Música, Teatro e Dança, o Conservatório Nacional de Lisboa, foi reestruturado, surgindo o Curso de Educação pela Arte que «vai procurar responder a uma necessidade de implementar experiências pedagógicas na vertente da educação expressiva, mais concretamente na área da música, movimento, drama e plástica» (Valente & Lourenço, 1999, p.44).

Nessa altura, almejou-se uma Educação pela Arte a nível nacional baseada na Pedagogia da Arte, mas condicionada pela morosa Reforma Educativa a nível legislativo. Surge então a Escola-Piloto de Formação de Professores de Educação pela Arte, cuja proposta inicial, incluída na reforma do Conservatório Nacional, propunha uma formação a dois níveis: Professores de Ensino Artístico (Música, Dança e Teatro) e Professores de Educação pela Arte. Devido a diversas polémicas à volta dos objetivos desta escola, só o segundo nível referido viu a sua concretização. O aspeto fundamental desta formação assentava na compreensão da interdependência de três pilares essenciais, a arte, a pedagogia e a psicologia, para dar resposta às necessidades de desenvolvimento da personalidade da criança e do adolescente, sensibilizando-os para os valores estéticos (Santos, 1977, 1989, 1999, 2000).

Naquela Escola-Piloto, promoveu-se a criatividade da criança, afastando-se assim a visão da clássica Beleza Formal a contemplar. Nesta perspetiva, «a Estética não é objeto de especulações filosóficas acerca da beleza mas, na verdade, para todos os alunos, uma via de aquisições de uma visão, de uma interpretação do mundo e de si neste mundo» (Landsheere, 1994, p.257). Seguiu-se a Escola Superior de Educação pela Arte, que acabou por ser extinta nos anos oitenta, mas que deu frutos ao nível da reestruturação dos programas curriculares, através do alargamento de áreas curriculares expressivas e recrutamento de professores, de

entre antigos alunos formados pela Escola (Santos, 2000). Esta reestruturação conseguiu a introdução das rubricas Movimento, Música e Drama e Expressão e Comunicação, no programa da instrução primária de então, entendidas como meios de promoção de um harmonioso desenvolvimento da personalidade da criança.

Por volta de 1977, foi nomeada a Comissão de Reestruturação do Conservatório, cujo relatório fazia constar que a Escola de Educadores pela Arte daria apoio ao Conservatório Nacional e às diversas escolas de formação no âmbito artístico, como referiu Arquimedes dos Santos (2000):

1. A Escola de Educadores pela Arte deverá dar apoio psicopedagógico aos alunos das Escolas de Arte numa primeira fase etária, descondicionando as crianças e levando-as a uma situação propícia à criatividade, a qual dará ao indivíduo em formação a capacidade de intervir na transformação do mundo que o cerca.
2. A Escola de Educadores pela Arte deveria assistir a formação de futuros professores das várias práticas artísticas, completando a formação técnica que as várias escolas lhe deem com a indispensável preparação pedagógica. (p.67)

Em 1978, através da publicação do Despacho nº107/78, de 8 de maio, é nomeado um grupo de trabalho para a reestruturação do Ensino Artístico, surgindo com esse grupo o Plano Nacional de Educação Artística. A Educação pela Arte chega assim, nesse plano, à educação Pré-escolar e à escolaridade básica obrigatória (Ensino Primário e Preparatório). O facto de a Educação pela Arte abranger apenas estes níveis de ensino deve-se, segundo Madalena Perdigão (1978, como citado em Santos, 2000), a duas razões: «o carácter experimental e de inovação pedagógica da educação pela arte e as dificuldades de formação dos respetivos agentes educativos que são por excelência os educadores pela arte» (pp. 66-67). Nas décadas de setenta e oitenta, os professores das disciplinas artísticas possuíam uma formação de curta duração e pouco especializada, nomeadamente no que diz respeito à Psicopedagogia. De acordo com um documento elaborado pelo Gabinete de Estudos e Planeamento (1986), no ano letivo de 1984/85, cerca de 42% dos professores do ensino preparatório (atual segundo Ciclo) e 50% do secundário não possuíam formação profissional completa.

Apenas a partir dos anos setenta surgem em Portugal cursos vocacionados para a formação de professores nas áreas artísticas, no Ensino Preparatório e Secundário, partindo do pressuposto de que a qualificação para a docência deve ser adquirida antes do exercício autónomo dessa função. Esta situação viria a ser consagrada posteriormente na LBSE, onde se especifica claramente que antes de se iniciar o exercício da função docente é necessário adquirir qualificações específicas para o efeito. A 14 de outubro de 1986, é aprovada a LBSE, que marca definitivamente a educação estética e artística ao conceder máxima importância à Arte no desenvolvimento integral da criança, contribuindo assim para a formação pessoal e social do indivíduo. Esta Lei, ao estipular que o segundo ciclo do EB se organiza por áreas interdisciplinares de formação básica e se desenvolve predominantemente em regime de professor por área (LBSE, art.8º), exige uma adaptação da organização do currículo segundo áreas pluridisciplinares, nas quais se irão integrar todas as disciplinas constituintes desse mesmo currículo. Os artigos sétimo e oitavo referem o seguinte sobre os objetivos gerais do EB: «Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a

descoberta e desenvolvimento [...] espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética».

Das características e fundamentos que esse currículo preconiza, convém ressaltarmos no presente estudo a consagração do princípio da universalidade de formação no sentido *técnico* e *tecnológico*, dado que a insensibilidade à dimensão técnica não é compatível com a realização e felicidade pessoal do indivíduo, que é desenvolvida essencialmente na área artística ou “área de estudo”, constituída pelas disciplinas de Educação Musical e EVT, no segundo ciclo do ensino básico.

O Decreto-Lei nº286/89, de 29 de agosto, apresenta uma nova organização curricular para o ensino básico e secundário, tendo como referência os Princípios Gerais e Organizacionais da LBSE. Este Decreto trouxe verdadeiras inovações no que diz respeito ao modelo organizacional anterior. Na verdade, assume-se uma preocupação de unidade e articulação das várias componentes, no sentido de convergirem para a formação pessoal nas vertentes individual e social, para a aquisição de saberes/capacidades fundamentais e para a habilitação para o exercício da cidadania responsável.

É com este Decreto-Lei, que aparece uma nova disciplina no currículo do segundo Ciclo do EB: a Educação Visual e Tecnológica, que substitui as disciplinas, até aí existentes, de Educação Visual e de Trabalhos Manuais. Dado que se trata de uma disciplina completamente nova, de cariz verdadeiramente inovador, não se resume ao somatório das duas disciplinas demissionárias.

A disciplina de EVT apresenta um programa claramente diferente do programa das disciplinas que substituiu; desde logo, porque segue um critério mais construtivista do conhecimento, no sentido de promover atividades centradas no contexto vivencial do aluno e de não aceitar uma realidade independente da pessoa.

No entanto, quando a disciplina de EVT entra em vigor no ensino português, na sequência da reforma do Sistema de Ensino, no ano letivo de 1992/93, não havia professores com formação específica nessa área. Todas as ESE que lecionavam os extintos cursos de Educação Visual e de Trabalhos Manuais tiveram de readaptar os programas curriculares existentes para a área específica de EVT, de acordo com o princípio enunciado na LBSE (art.31º, ponto 1), que consagrava a formação dos docentes. Aquele princípio refere que essa formação profissional se adquire através de cursos específicos organizados de acordo com as necessidades dos planos de educação das crianças e jovens.

Somente em novembro de 1990 surgiu o Decreto-Lei nº344/90, sobre Educação Artística, onde estão incluídas as áreas de Música, Dança, Teatro, Cinema e Audiovisual e as Artes-Plásticas. Neste documento, destaca-se que a Educação Artística se tem «processado em Portugal, desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus» (Preâmbulo). Sublinhou-se, no entanto, que:

A progressiva democratização do ensino, o incremento da divulgação dos bens culturais e a proliferação e desenvolvimento das artes provocaram nos últimos anos uma verdadeira exploração das apetências e das necessidades neste campo,

em consonância com a multiplicação e diversificação de perspetivas para a atividade artística, seja em termos de criação, de interpretação, de produção, de difusão ou de fruição. (Preâmbulo)

No presente documento, é frisado, uma vez mais, que a educação artística se processa genericamente em todos os níveis de ensino (educação pré-escolar; EB e secundário; ES, em escolas superiores e universidades), como componente de formação geral para todos os cidadãos, «independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral» (art.7º).

Dos objetivos estipulados no artigo segundo do último Decreto citado, destacamos as duas últimas alíneas: «desenvolver o ensino e a investigação nas áreas das diferentes ciências das artes; formar docentes para todos os ramos e graus do ensino artístico». Desta forma, «nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, a educação artística genérica é assegurada por docentes especializados, respetivamente por área e por disciplina» (art. 10º, ponto 4).

No que se refere à formação de professores, este Decreto-Lei não apresenta nada de novo relativamente ao Decreto-Lei nº286/89, já atrás analisado, referindo apenas que «os cursos de formação de professores devem considerar as especificidades curriculares próprias da Educação Pré-escolar e dos ensinos Básico e Secundário» (art.33º, ponto 2).

A abordagem às áreas artísticas e tecnológicas faz-se, no atual sistema de ensino, através da Expressão Plástica como área de exploração constituinte do ensino pré-escolar e do primeiro ciclo do EB. Com a introdução das disciplinas de enriquecimento curricular (AEC) no primeiro ciclo do EB (Despacho nº12591/2006), foi possível que a área artística nos supracitados níveis de ensino tivesse um desempenho mais específico e incisivo, visto que, mediante as opções dos Agrupamentos de escolas, é possível ser lecionado por professores especializados na área, nomeadamente por professores de EVT.

Estão ainda presentes na EVT no segundo ciclo do EB, na Educação Visual e na Educação Tecnológica, no terceiro ciclo do EB, e nas demais disciplinas de natureza artística, vocacional ou profissional do ensino secundário. Estas disciplinas «desempenham um papel essencial na consecução dos objetivos da Lei de Bases» (Ministério da Educação, 2001 b, p.155).

Em suma, no que se refere à habilitação profissional para a docência em EVT, com o PB, nomeadamente com a publicação do Decreto-Lei nº43/2007, passou a ser obrigatório o grau de mestre, sendo que esse mestrado, de cariz profissionalizante, acrescenta à formação (licenciatura) dos alunos a vertente educacional, desintegrando, de certa forma, a continuidade proporcionada pelos cursos anteriores a Bolonha. Não esqueçamos, ainda, que esses cursos habilitavam também para a docência no primeiro ciclo do EB, aspeto que com Bolonha foi também alterado. Na nossa opinião, essa decisão trouxe vantagens, visto que os cursos bivalentes acabavam por querer abranger dois níveis de ensino, que, pela sua especificidade, merecem uma formação também ela mais específica e com a duração necessária. Em termos de duração dos cursos também houve alteração, pois de quatro anos (correspondentes a oito semestres) passámos a ter cursos com a duração de três ou quatro

semestres, ou seja, a duração do curso de habilitação profissional para a docência de EVT diminuiu para metade, ou menos de metade, e neste aspeto entendemos que ficou a perder, visto que nomeadamente no que se refere à componente de IPP, que implica um primeiro contacto com a realidade educativa e a tentativa de integração da teoria na prática, é necessário tempo. A reflexão como sendo um dos aspetos preponderantes no âmbito da prática pedagógica implica tempo para a devida integração das aprendizagens e para que estas se tornem verdadeiramente significativas. Em termos práticos, houve uma redução em todas as componentes de formação, principalmente nas de cariz educacional, pois apesar de a percentagem atribuída ter aumentado, não esqueçamos que estamos a falar de percentagens relativas a durações de cursos diferentes. Ou seja, quando falamos, por exemplo, na atribuição de 40% na componente de IPP na carga total do curso, estamos a falar em 40% de três a quatro semestres e não de quatro anos (oito semestres) de curso.

4.3 Educação Visual e Tecnológica: que futuro?

Tendo em conta a notícia anunciada em março de 2012 pelo Ministério da Educação e Ciência sobre o afastamento da disciplina de EVT do currículo nacional do EB, através da publicação da Revisão da Estrutura Curricular, não poderíamos deixar de refletir neste estudo sobre a mesma, pois a sua implementação afeta de forma mais evidente a disciplina de EVT. Esta reforma de ensino tem em vista, entre outros objetivos, a «redução da dispersão curricular» e o reforço de «disciplinas essenciais», salientando a importância de «conteúdos disciplinares centrais» (Ministério da Educação e Ciência, 2012).

A decisão de afastar a disciplina de EVT do currículo nacional reforça a ideia mantida ao longo de alguns anos em Portugal relativamente à desvalorização das áreas artísticas e tecnológicas, em prol de outras áreas do saber, nomeadamente da Língua Portuguesa e da Matemática. Esta decisão agravará ainda mais a iliteracia naquelas áreas, situação que caracteriza a população portuguesa no momento atual (Sousa, 2007, outubro). Essa persistente desvalorização de umas áreas relativamente a outras também se estende de modo gradual às componentes do saber ser/estar, como é o caso da área curricular não disciplinar de Formação Cívica. Convém ressaltar de que a Formação Cívica, com a dita proposta, foi suprimida como área curricular mantendo o estatuto de área transdisciplinar consagrada, através do Decreto-Lei nº6/2001.

A Revisão da Estrutura Curricular que aqui discutimos trará também repercussões ao nível da colocação dos professores formados nestas áreas de lecionação e a consequente redução da procura de cursos de formação em ensino das áreas artísticas e tecnológicas. O aumento do desemprego e da precariedade de docentes nestas áreas, decorrente da Revisão da Estrutura Curricular, terá consequências ao nível do próprio ensino. Não esqueçamos que estas são algumas das variáveis que podem reforçar a crise de identidade profissional (Cunha, 2008; Nóvoa, 1991a,b; Teodoro, 1990), influenciando diretamente a qualidade do ensino e

contrapondo com o que é evidenciado como sendo um dos princípios fundamentais da dita reforma: assegurar o profissionalismo dos docentes (Ministério da Educação e Ciência, 2012).

Segundo os dados mais recentes do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), no ano 2009/2010, existiam cerca de 7223 professores de EVT colocados no ensino público em Portugal. No último ano letivo (2010/2011), com a extinção da Área de Projeto, assegurada essencialmente por professores de EVT, foram recrutados cerca de menos 400 professores da referida disciplina. Desconhecem-se as repercussões que esta reforma trará aos professores de EVT, tanto aos que estão no ativo, em regime de contrato a termo certo ou indeterminado, como aos que se estão a formar. Na realidade, esta reforma não afetará apenas os professores de EVT, terá consequências muito graves na colocação de docentes de Educação Visual e até de Educação Tecnológica, que, tal como a EVT, foi afastada do currículo no terceiro ciclo do EB. Além disso, esta reforma afetará também as colocações de docentes do primeiro ciclo do EB, visto que a grande maioria dos atuais professores de EVT fizeram a sua formação em ESE, ou seja, possuem um curso bivalente e, caso não tenham colocação em EVT, tentarão migrar para o primeiro ciclo do EB.

Alguns dos pressupostos desta Revisão colidem com aquilo que tem sido a formação de professores e com o que tem sido lecionado e defendido nos planos de estudo das instituições de ES, que formaram e ainda hoje formam professores de EVT. A valorização de umas áreas relativamente às outras, o apelo à memorização e a desvalorização de competências ao nível do saber ser e até o conceito de competências e a sua importância no ensino atual, por anterior Despacho (Despacho nº17169/2011), são alguns dos exemplos que confirmam uma nova atitude educativa, atitude esta que põe em causa a evolução da educação desde a LBSE de 1986.

Entendemos também que com o afastamento da EVT do currículo nacional, os alunos que irão frequentar o EB serão prejudicados por não lhes ser dada a oportunidade de construir o seu futuro com conhecimentos integrados numa vertente tão abrangente e completa como a que oferece a disciplina de EVT, tornando-se este facto uma perda irreparável para a formação integral dos mesmos (Souto-e-Melo, 2012, janeiro). A dispersão do currículo, ao contrário da sua integração, pressupõe um conjunto de situações no âmbito educacional que desarticulam as disciplinas e áreas de conhecimento constituintes do mesmo, fomentando um tipo de currículo mais rígido, inflexível e desincorporado relativamente às disciplinas que o constituem, às necessidades trazidas pelas realidades vivenciais dos alunos e às finalidades e metas educacionais gerais. A integração curricular, por sua vez, implica que essas fronteiras do conhecimento se esbatam de maneira a que se fomente um conhecimento mais global, transversal e, sobretudo, mais comprometido com a realidade de escola e dos alunos. Contudo, e apesar de a Revisão da Estrutura Curricular ter traçado esse objetivo, com a «parcelização da área artística e tecnológica, que agora se propõe para o 2º ciclo do ensino básico, aliada à eliminação da área agregadora das disciplinas (EVT)» (Parecer nº2/2012, Conselho Nacional de Educação, ponto III), a desejada integração ficará inevitavelmente comprometida.

Na sua génese, a disciplina de EVT assumiu uma preocupação constante de unidade e de articulação entre as várias componentes disciplinares, no sentido de fazer convergir para a formação pessoal as vertentes individual e coletiva e proporcionar a aquisição de saberes/capacidades fundamentais para o exercício de uma cidadania crítica, interveniente e verdadeiramente responsável. O programa de EVT (Ministério da Educação, 1991) propôs, conjuntamente com as outras disciplinas, o seguinte:

A formação pessoal dos alunos para a integração da sensibilidade, do pensamento e da ação numa mesma atitude criadora e crítica, como base de verdadeira autonomia. No plano da formação social, a estruturação dos valores, dos interesses, dos comportamentos individuais, em função de uma abertura, compreensiva e interveniente, e de uma sociedade que democraticamente constrói o futuro, prezando, simultaneamente, as expressões do seu passado e as dos outros povos, como manifestação do poder criador da Humanidade. (p.196)

A disciplina de EVT pretende proporcionar a todos os cidadãos uma formação artística e técnica. Ao situar-se na interseção destes dois campos da atividade humana, favorece o desenvolvimento da sensibilidade, do pensamento crítico e criativo, da exploração integrada de novos valores humanos, constituindo-se como uma disciplina fundamental para a formação do indivíduo como ser total e a todos os níveis, circunscrevendo-se, desta forma, nos princípios reguladores da Educação pela Arte, impulsionada por Herbert Read (2010). O fim último deste movimento não será tanto o ensino das artes ou a formação de artistas, mas a formação integral do indivíduo, independentemente da área de formação que frequenta. Como referiu Alberto Sousa (2003), este movimento assegura as bases metodológicas de ensino e aprendizagem «mais eficazes para se conseguir realizar uma educação integral [do sujeito] a todos os níveis: afetivo, cognitivo, social» (p.30), por isso integrador do conhecimento.

O programa de EVT é, pois, entendido como um programa aberto no sentido de possibilitar uma adequação pedagógica diferenciada e diversificada, adequada a uma gestão integrada do programa e dos seus elementos constituintes, tendo aplicações diversas nos vários contextos de ação, respeitando determinados percursos e ritmos de aprendizagem e a sequencialidade de conteúdos e atividades, como a escola de massas assim o exige (Vale, 2005). Por conseguinte, a disciplina de EVT apresenta pressupostos formativos claramente adequados às necessidades atuais de educação: através da vertente construtivista do conhecimento, através da metodologia de resolução de problemas, promove a realização de atividades centradas no contexto vivencial do aluno e nos seus interesses, perspetivando-se a sua importância na «diversidade das experiências dos alunos e a integração das aprendizagens na vida vivida por eles» (Ministério da Educação, 1991, p.10). Faz-se a apologia do desenvolvimento de capacidades através da resolução de problemas, mas no âmbito das necessidades e expectativas reais trazidas pelos alunos, pelo que a sua resolução possibilita uma maior motivação e uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Na realidade, e segundo o Programa de Ensino da disciplina de EVT (Ministério da Educação, 1991a), as atividades devem ser desenvolvidas com os alunos mediante o desenvolvimento de Unidades de Trabalho. Ora, estas não são mais do que projetos que, ao

invés de se concentrarem na lecionação de conteúdos desintegrados sem qualquer ideia de conjunto, centram-se «em experiências vividas pelos alunos [...] e em situações reais cuja vivência deverá proporcionar, de forma integrada, a aquisição dos conteúdos de aprendizagem e a construção das atitudes e valores que se pretende promover» (Silva, San Payo & Gomes, 1992, p.69). Para além da aprendizagem pelo projeto, a disciplina de EVT desenvolve-se mediante uma articulação de teorias como a aprendizagem por descoberta, a aprendizagem colaborativa/cooperativa, a aprendizagem experiencial e a aprendizagem humanista, tão enriquecedora para os alunos que a aprendem e para os professores que a ensinam.

Com o contributo da disciplina de EVT, o conhecimento absoluto e desintegrado dá lugar a um conhecimento atento às necessidades de uma sociedade marcada por uma transformação constante. Abre-se, pois, o caminho para a integração do saber no saber fazer que, desta forma, vai ao encontro dos novos objetivos educacionais: o apelo ao desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico e à aquisição de capacidades como saber raciocinar, saber formular juízos e/ou saber criticar, a novas formas de pensar e de atuar autonomamente em contextos diversos, tendo subjacentes conceitos e princípios éticos de cidadania (Garrison & Archer, 2000).

Os referidos objetivos circulam em torno da crença de que quanto maior for o grau de identificação e de envolvimento ativo do aluno no processo da sua própria aprendizagem, maiores serão as probabilidades de o aluno alcançar o sucesso. A aposta recairá numa formação global que promova os vários tipos de saber, com uma forte incidência no saber ser, já que se acredita que este impulsionará os outros (o saber e o saber fazer). Ora, essa resposta é dada pela educação artística, no geral, e pela EVT, em particular.

A EVT tem vindo a construir ao longo de cerca trinta e três anos da sua existência uma identidade agregadora de conhecimentos, afirmando-se e destacando-se exatamente pela integração adequada entre as áreas que a compõem e dessas relativamente a todas as outras que fazem parte do currículo nacional do EB. Contudo, as reformas anunciadas destroem por completo uma das disciplinas mais integradas e integradoras do currículo nacional, tendo repercussões exatamente reversas ao objetivo consignado, relativo à «redução da dispersão curricular».

A apologia atual no âmbito pedagógico-didático centra-se no aprender e não no ensinar, no aluno e não no professor. Valoriza-se a formação de produtores e construtores do seu próprio conhecimento, de cidadãos intervenientes e críticos. Neste sentido, refutamos a ideia de voltar a educação a um qualquer tipo de ensino tradicional, como consta no Despacho nº17169/2011. O apelo à transmissão e à memorização faz-nos retroceder várias décadas no ensino, quando está comprovado cientificamente que os saberes memorizados e não compreendidos se esquecem rapidamente e não tomam qualquer significado na formação do ser. Aliás, segundo Bloom (1956), a memorização situa-se no nível mais baixo do conhecimento, referindo-se precisamente ao tipo de conhecimento que é assimilado de forma passiva e irrefletida, sendo por isso pouco duradouro. O trabalho pedagógico junto dos alunos

deve ser realizado procurando «ensiná-los a pensar, mais do que somente memorizar; ensiná-los a questionar o mundo, mais do que aceitá-lo passivo; ensiná-los a criticar a Ciência, mais do que recebê-la pronta!» (Ronca & Terzi, 1995, p.51) e é também sob essa perspectiva que deve ser colocada a lecionação de EVT.

A ideia de categorizar as disciplinas pelo grau de importância que estas possam ter na vida dos seus alunos é, no mínimo, inapropriada. As denominações utilizadas na Revisão da Estrutura Curricular (Ministério da Educação, 2012) para a justificação da sobrevalorização de umas disciplinas relativamente a outras, referenciando-as de «disciplinas fundamentais», «estruturantes», «centrais» ou «essenciais», mostram-se infundamentadas ao nível pedagógico e científico. Todos os conhecimentos, em todas as áreas, num ensino que se pretende global e transdisciplinar, contribuem para uma formação integrada e consentânea do indivíduo na sociedade. Este paradoxo classificativo disciplinar, por um lado, desvaloriza manifestamente o valor intrínseco da educação artística relativamente aos ditos “saberes sábios”, por outro lado, impede a concretização da redução da dispersão disciplinar, pois esta não se coaduna com o desenho do currículo, mas deve ser vista e sentida por todos os intervenientes aquando da prática letiva: «A revisão agora proposta, não só restringe o âmbito do currículo, como altera o seu equilíbrio interno [...] e contradiz alguns dos seus próprios pressupostos» (Parecer nº2/2012, Conselho Nacional de Educação, ponto III).

Aproveitamos ainda para refletir sobre o fim anunciado, através do Despacho nº17169/2011, de 23 de dezembro, das competências e ao “ressuscitar” dos objetivos educacionais. No nosso entender, por um lado, esta decisão cria um fosso ainda maior entre o ensino regular e o ES, visto que no âmbito do PB as competências constituem o mote central da formação superior atual. Por outro lado, esta decisão terá implicações diretas no âmbito da lecionação da EVT e de outras áreas artísticas, já que em disciplinas de cariz eminentemente prático, como é o caso, os objetivos não desencadeiam e não asseguram aptidões relativas ao saber fazer. Repare-se que a competência não descarta o valor do saber, mas acrescenta a este saber estático uma dinâmica que capacita o aluno para mobilizar adequadamente diferentes saberes prévios, selecionando-os, integrando-os e ajustando-os a determinada atividade. Ou seja, a competência implica o domínio do saber conteudinal como pré-requisito fundamental, mas com a mais-valia de o contextualizar adequadamente a situações práticas.

Além disso, o termo objetivo, tal como defendemos no capítulo anterior neste estudo, refere-se ao tipo de conhecimento que o aluno deve alcançar, pressupondo um certo estaticismo concetual relativamente ao conhecimento no âmbito teórico, plenamente adequado com um tipo de ensino mais transmissivo e tradicional; por seu lado, a competência pressupõe uma transposição do conhecimento alcançado para a prática de ação, evidenciando um certo dinamismo performativo.

Perante o que acabámos de expor, percebe-se que o conhecimento só é válido se integrado num contexto dinâmico de ação. Ou seja, que os alunos recebam o conhecimento com uma atitude de verdadeiro envolvimento nas conquistas que vão alcançando,

perspetivando-se, desta forma, a integração desse saber nas suas vidas e necessidades, despertando o seu sentido crítico, a criatividade na resolução de problemas, o sentido de responsabilidade e a disponibilidade para aprender, capacitando-os para aprender ao longo da vida. Referimo-nos, pois às competências de alto nível (*higher order skills*), que já explorámos anteriormente neste estudo, que pelo grau de complexidade crescente têm que ver com o saber, saber fazer e saber ser. Segundo os resultados mais recentes do *International Programme for Students Assessment (PISA)*, de 2009, os alunos portugueses revelaram as suas fragilidades nomeadamente ao nível das competências de alto nível (compreender, interpretar, analisar, avaliar, refletir, etc.). No nível mais elementar, relacionado com o tipo de questões que apenas requerem memorização e automatização do conhecimento, os alunos portugueses revelaram estar aptos (Gabinete de Avaliação Educacional, 2010).

Em suma, consideramos pelas razões aduzidas que o afastamento da disciplina de EVT do currículo nacional do EB foi uma decisão precipitada e infundamentada, quer ao nível científico, quer ao nível pedagógico, por parte do Ministério da Educação e Ciência e que, apesar de se ter feito uma consulta pública e de se terem ouvido tantas vozes contra (Conselho Nacional de Educação, APEVT, APEV, FENPROF, Diretores de Agrupamentos de Escolas, Instituições de Ensino Superior, académicos, investigadores, entre muitos outros), acabou por se efetivar, o que demonstra claramente que as reformas decretadas são apenas vistas como boas reformas aos olhos de quem as implementa. Não esqueçamos, porém, de que os protagonistas de qualquer reforma são os professores, «os professores são os elementos mais determinantes de qualquer sistema escolar; [...] não é possível haver sucesso na implementação de qualquer reforma ou inovação sem o querer, sem o seu saber e sem o seu poder» (Machado, 1995, p.134).

Passamos a apresentar, na presente investigação, o estudo empírico realizado, que envolveu duas instituições de ES portuguesas que lecionam o Mestrado em Ensino da EVT no EB, procurando perceber de que forma a formação de professores de EVT decorre no âmbito do PB e qual o seu impacto nas metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação do mesmo curso.

Segunda Parte

Estudo Empírico

Capítulo 5

Estudo Empírico

Após o enquadramento teórico da problemática trazida a discussão neste estudo, importa perceber qual o impacto do PB na prática real de duas instituições de ES que lecionam o Mestrado em Ensino da EVT no EB, nomeadamente no que se refere à renovação pedagógico-didática proclamada pelo PB no âmbito da mudança de paradigma educacional. Passamos, no presente capítulo, à descrição do estudo empírico implementado: as questões de investigação e respetivos objetivos específicos, a metodologia, o contexto de estudo e os sujeitos, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos, a técnica de análise de dados utilizada, bem como a apresentação dos resultados obtidos.

5.1 Questões de Investigação

Apresentamos, de seguida, as questões orientadoras da nossa investigação:

1. Como se constitui, relativamente às suas componentes de formação, o curso de Mestrado em Ensino da Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico em duas instituições de formação?
2. Qual a posição dos professores relativamente às componentes de formação dos respetivos cursos de Mestrado?
3. Quais as estratégias de ensino, aprendizagem e de avaliação que os professores valorizam e desenvolvem na prática letiva dos cursos em estudo?
4. Quais as competências valorizadas no Mestrado?
5. Qual a relação existente entre a formação pedagógico-didática dos professores com as práticas letivas por eles implementadas?
6. O que pensam os alunos e professores sobre o Processo de Bolonha?
7. Até que ponto são valorizadas e implementadas práticas de interdisciplinaridade?
8. Quais as principais alterações introduzidas pelo Processo de Bolonha, no entender dos alunos e professores?
9. Que alterações são propostas pelos participantes do estudo?

5.2 Objetivos de Investigação

Na procura de resposta às questões apresentadas, pretende-se atingir determinados objetivos, que enunciamos de seguida:

1. Confrontar a legislação decretada a nível nacional, a regulamentação decretada a nível institucional com a prática real dos cursos em estudo, nomeadamente nas componentes de formação relativas à Formação Educacional Geral, às Didáticas Específicas e à Formação na Área de docência, no âmbito das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação preconizadas pelo Processo de Bolonha;
2. Entender se o tipo de metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação implementadas estão relacionadas com a experiência e com a formação pedagógica e didática dos professores;
3. Verificar a existência de diferenças nas metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação preconizadas nas unidades curriculares pertencentes às componentes de formação em estudo;
4. Caracterizar o tipo de atividades de aprendizagem que distinguem os vários tipos de horas de contacto das unidades curriculares constituintes das componentes de formação em estudo;
5. Saber o significado atribuído a competência pelos vários intervenientes e qual o tipo de competência mais importante para os mesmos;
6. Identificar a incidência do tipo de competências (específicas e genéricas ou transferíveis: instrumentais, interpessoais e sistémicas) nos programas das unidades curriculares em estudo e a adequação das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação ao desenvolvimento das mesmas;
7. Detetar a existência ou inexistência de práticas interdisciplinares entre as unidades curriculares;
8. Detetar o grau de consciência dos professores e coordenadores sobre a influência que as práticas de ensino implementadas nas suas aulas poderão ter nas dos seus alunos enquanto futuros professores;
9. Encontrar eventuais lacunas dos modelos de ensino, aprendizagem e avaliação preconizados por Bolonha, estratégias utilizadas para ultrapassar dificuldades de implementação sentidas e alterações a introduzir sugeridas pelos participantes;
10. Identificar a existência de mecanismos de garantia da qualidade na formação oferecida nas instituições em estudo;
11. Perceber através da opinião dos docentes participantes até que ponto a qualidade da formação é condicionada pelo Processo de Bolonha;
12. Conhecer o grau de satisfação dos participantes com os descritos modelos de ensino, aprendizagem e avaliação;

13. Compreender o tipo de recetividade desenvolvida pelo Processo de Bolonha por parte dos intervenientes;
14. Entender como se revelam (em que tipo de ações) os novos papéis atribuídos aos professores e aos alunos;
15. Reconhecer metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação desenvolvidas nas unidades curriculares que se aproximem das ideias defendidas pela Educação pela Arte, pela Teoria da Gestalt e pela Metodologia Projetual.

5.3 Metodologia

Tendo em conta os objetivos enunciados para a presente investigação, optámos por realizar um estudo naturalista, visto que este se apresenta como um tipo de investigação «particularmente útil para estudar as variações na implementação de um programa de ensino» (Patton, 1987, p.13). Recolhemos dados *in loco*, isto é, no seu ambiente natural (Lincoln & Guba, 1991), que nos permitissem descrever como está a decorrer a implementação do PB no que concerne à renovação pedagógico-didática, no curso de Mestrado em Ensino da EVT no EB lecionado em duas instituições de ES. Mantivemo-nos, assim, como meros observadores, «cuja finalidade [foi] descrever os fenómenos e o momento em que [tiveram] lugar» (Arnal, Rincón & Latorre, 1994, p.5), tomando em conta o contexto dos cursos em estudo que foi compreendido através da análise de documentos e mediante as experiências vivenciais e opiniões pessoais dos vários intervenientes. Contámos, ainda, com o carácter complexo das interdependências emergentes, que foram vistas e interpretadas como um todo e não reduzidas a variáveis ou a relações de causa-efeito.

Segundo Patton (1990) e Fortin (2003), a investigação fenomenológica tenta compreender a essência da experiência do fenómeno para as pessoas que o vivenciam ou vivenciaram, ou seja, a abordagem que é feita num estudo fenomenológico está estreitamente ligada à dimensão vivencial da situação de estudo, como é percebida e manifestada através da linguagem proveniente, quer dos participantes, quer das informações oriundas dos documentos analisados, na sua globalidade. Neste sentido, não perspetivámos qualquer delineamento estruturado de passos a seguir, mas antes, um caminho que foi sendo construído ao longo do percurso da própria investigação (Bicudo, 1999). Entendemos que o presente estudo se enquadra na perspetiva fenomenológica, visto que descrevemos e compreendemos, no âmbito de uma lógica holística, a estrutura curricular e metodológica de um curso lecionado em duas instituições de ES, o que significa para os seus intervenientes e como se traduz na prática académica e profissional dos mesmos.

Mediante o que definimos como sendo as nossas questões e os nossos objetivos de investigação, a implementação de um estudo de casos comparativo, através das suas características, afigurou-se como o tipo de estudo mais adequado, visto que na presente investigação analisámos dois casos particulares de formação, procedemos à sua posterior

descrição, compreensão e comparação (Bogdan & Biklen, 1994; Yin, 2003; VanWynsberghe & Khan, 2007).

Indo ao encontro das características dos estudos de caso apresentadas por Yin (2003), tivemos como principal objetivo estudar «um fenómeno contemporâneo, situado no contexto da vida real [utilizando] fontes múltiplas de dados» (p.13) que salvaguardassem as eventuais especificidades da problemática aqui desenvolvida. Os dados provenientes destas fontes múltiplas convergiram num processo de análise geral contribuindo, na sua especificidade, para a compreensão global dos fenómenos aqui estudados (Baxter & Jack, 2008).

Salientamos, de seguida, algumas das características comuns a estudos de caso, apresentadas por vários autores, que se aplicam à presente investigação: exigem uma intensa concentração em profundidade sobre a unidade específica de análise (Foster, Gomm & Hammersley, 2000; Yin, 2003), visam proporcionar uma descrição detalhada e contextualizada em determinado tempo e espaço dos factos e acontecimentos (VanWynsberghe & Khan, 2007), e pretendem descrever situações que, pela sua complexidade, não podem ser reduzidas a situações de causa-efeito (VanWynsberghe & Khan, 2007).

Ao longo do séc. XX, a investigação, no âmbito educacional, tem-se confrontado com vários debates paradigmáticos, sendo movida, por um lado, pela perspectiva positivista e neopositivista (abordagem quantitativa) e, por outro lado, pela perspectiva humanista/interpretativa (abordagem qualitativa) (Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 1994). No âmbito da presente investigação, optámos pela abordagem qualitativa, visto que estudámos dois contextos de formação através da aplicação de instrumentos de recolha e técnicas de análise de dados de natureza qualitativa, sendo que «os dados qualitativos podem consistir em textos recolhidos de documentos arquivados ou publicados [...] e [o] discurso de atores sociais recolhido em entrevistas» (Afonso, 2005, p.112). Patton (1987) apresenta alguns tipos de estudos enquadráveis na abordagem qualitativa que pensamos que se aproximam das características da nossa investigação, sendo que estes podem incluir a descrição e/ou análise de programas implementados, a explicação de como um programa de ensino influencia a atividade dos participantes, a observação de mudanças e impactos, bem como a deteção de pontos fortes e fracos através de relatos dos sujeitos entrevistados.

No que diz respeito às características dos estudos qualitativos, pensamos que as referidas por Eisner (1991), por exemplo, se enquadram no presente estudo. A sua ideia do «próprio como instrumento» (p.33) chama a atenção para a forma como vemos, interpretamos e nos apercebemos dos vários aspetos relativos ao estudo, visto que numa investigação de natureza qualitativa o investigador se constitui como instrumento chave na recolha dos dados (Bogdan & Biklen, 1994). A sensibilidade, o conhecimento e a experiência do fenómeno em questão poderão influenciar a validade e a fiabilidade dos dados, aspeto, igualmente, reforçado por Chizzotti (2003) que chama a atenção para a interpretação de significados visíveis que somente são compreensíveis mediante uma «atenção sensível» (p.221) por parte do investigador sobre o objeto de estudo. Na presente investigação, tivemos

em consideração um certo número de antecedentes pessoais e profissionais que permitiram um conhecimento prévio de situações a investigar, para as quais as nossas opiniões poderão ter sido mais do que definições da situação, constituindo, por vezes, a verdade. Para que esta verdade não prejudicasse a objetividade do presente estudo foi nossa preocupação assumir uma postura de observadora imparcial, tentando imprimir algum contributo da nossa experiência pessoal e profissional, mas, ao mesmo tempo, assumindo uma atitude neutra e não sentenciosa em relação aos dados provenientes. Salvaguardámos, desta forma, a questão da objetividade do investigador, sendo que esta pode constituir o principal problema da investigação qualitativa (Chizzotti, 2003).

Outra característica apontada por Eisner (1991) remete para o «caráter interpretativo» (p.35), que tem que ver, por um lado, com aquilo que nós, enquanto investigadores, pretendemos explicar e, por outro lado, com aquilo que os acontecimentos e as práticas significam para os que realmente as viveram, podendo não ser coincidentes. A dita característica está intimamente ligada ao «uso da linguagem expressiva» (p.36), que diz respeito à forma como a voz dos participantes deve aparecer no texto para que nos seja mais fácil a compreensão do que foi realmente por eles experienciado. Assim, a descrição dos resultados obtidos foi ilustrada com transcrições de declarações dos participantes, no sentido de salvaguardar a dita compreensão.

Finalmente, um outro aspeto dos estudos qualitativos apresentado por Eisner (1991), e por nós utilizado, é a «atenção aos pormenores» (p.38), pois é através das particularidades descritas de cada situação vivida pelos sujeitos, que conseguimos diferenciar características específicas, neste caso, das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação implementadas no novo contexto de ensino superior, no âmbito do PB dando, assim, um sentido de singularidade a cada caso que nos remeterá, em última instância, para a compreensão global dos contextos em estudo. Foi nossa preocupação, na presente investigação, primeiramente descrever e só depois analisar os dados, no sentido de atender aos pormenores indiciados pelos sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994).

5.4 Contexto de Estudo

As duas instituições de ES envolvidas no presente estudo são de cariz público, sendo que uma delas, a que denominaremos por instituição A, é uma Faculdade pertencente a uma Universidade. A outra instituição, a que designaremos instituição B, é uma ESE que faz parte de um Instituto Politécnico. Ambas as instituições são de nacionalidade portuguesa.

No que se refere à instituição A, localiza-se numa cidade da zona Interior Centro do país e derivou de um Instituto Politécnico que resultou da expansão e diversificação do ensino superior português nos anos setenta. Na sua génese, este Instituto Politécnico recebeu cerca de 143 alunos nos cursos de formação nas áreas da Engenharia Têxtil e da Administração e Contabilidade. Quatro anos mais tarde da sua abertura, o Instituto Politécnico, foi substituído

por um Instituto Universitário. Em 1986, o dito Instituto Universitário converteu-se em universidade.

Na atualidade, a instituição A tem como missão promover uma qualificação de alto nível dos seus diplomados, sendo que através do estudo, do ensino e da investigação, pretende transferir o saber produzido aos seus alunos, bem como a sua divulgação mais ampla. Como visão estratégica, a instituição A orienta-se mediante uma cultura de qualidade e de responsabilidade social, garantindo o acesso dos seus recursos a todos os intervenientes da comunidade académica. Quanto aos valores em que a universidade em estudo tem vindo a assentar a sua prática de ensino, destacamos a qualidade e certificação do ensino, a implementação de um processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno, bem como, o grau de excelência nas atividades de investigação desenvolvidas e o seu reconhecimento internacional.

No momento atual, a instituição A conta com mais de seis mil alunos, distribuídos por quatro Pólos, dos quais fazem parte cinco Faculdades: Artes e Letras, Ciências, Ciências da Saúde, Ciências Sociais e Humanas e Engenharia, sendo nesta Faculdade onde é lecionado o Mestrado que trazemos para o nosso estudo. A supracitada instituição de ES inclui vários gabinetes e serviços de apoio, sendo que, no âmbito do nosso estudo, damos especial destaque ao Gabinete de Programas e Relações Internacionais (GPRI) e ao Gabinete de Desenvolvimento e Apoio Educativo (GDAE). O GPRI tem como principal função promover e coordenar a mobilidade de estudantes, pessoal docente e não docente. O GDAE pretende dar apoio ao processo de ensino e aprendizagem, tendo como objetivos fundamentais: trabalhar conjuntamente com os Diretores de Curso e Comissões no aperfeiçoamento curricular, no ensino centrado no aluno e na adoção de metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação que envolvam o aluno em situações ativas de aprendizagem, na integração de conteúdos entre as diferentes áreas curriculares, na colaboração com o Gabinete de Qualidade na recolha e análise de indicadores de qualidade do processo de ensino e aprendizagem implementado, na identificação de UC que apresentem problemas partilhando estratégias para os ultrapassar eficazmente, na colaboração da elaboração dos relatórios de acompanhamento e implementação do PB e na coordenação de um programa de formação pedagógica para docentes. Será de ressaltar, ainda, que na instituição A, desde de 2007, têm sido dinamizadas várias ações de formação no âmbito da formação pedagógica-didática dos docentes através de um programa de formação.

A instituição A integra vinte e nove Licenciaturas, sendo que, no momento atual, nenhuma delas é via Ensino, embora no passado durante anos tenha oferecido diversas licenciaturas nessa área, possui cinquenta e quatro Mestrados, dos quais sete são de Ensino, e vinte e nove Doutoramentos, um deles em Educação. A supracitada instituição também oferece cursos de Formação Contínua. Com a implementação do PB e da legislação subsequente, a instituição A renovou e diversificou toda a sua oferta formativa adequando-a às exigências e conseqüentes reformulações que o mesmo Processo implicou.

O Mestrado em Ensino da EVT no EB da instituição A abriu as suas candidaturas, pela primeira vez, no ano letivo 2009/2010, sendo que nesse ano o mesmo não entrou em funcionamento pelo número de alunos matriculados ter sido insuficiente. No ano letivo 2010/2011, o Mestrado abriu a sua primeira edição e no ano letivo 2011/2012 entrou em funcionamento uma segunda edição. Neste momento, o Mestrado conta com quinze alunos matriculados, no total das duas edições. No âmbito da formação de professores de EVT, a instituição A, tem uma história recente que conta apenas com dois anos.

A instituição B situa-se numa cidade da região Litoral Norte do país, correspondendo a uma das sete unidades orgânicas pertencentes ao Instituto Politécnico da mesma cidade. A instituição A esteve integrada no dito Instituto Politécnico desde a fundação do mesmo, em 1985, sendo que este Instituto foi legalmente implementado em 1986. Atualmente, o supracitado Instituto Politécnico, forma profissionais nas áreas das Artes, Engenharia e Tecnologia, Gestão, Saúde e Educação, integrando mais de 18 000 alunos distribuídos pelas sete unidades orgânicas.

A instituição B proveio de uma das Escolas Normais de Educadores de Infância e de Magistério Primário, criadas no país para a formação de professores para os referidos graus de ensino e iniciou a sua oferta formativa na lecionação de cursos de formação de professores no ano 1983. Como ESE, a instituição B foi criada a vinte e seis de dezembro de 1979, entrando em funcionamento, no âmbito da institucionalização da formação de nível superior de todos os educadores e professores, em 1985.

Durante o ano letivo de 1985/1986 a instituição B formulou os planos de estudo dos cursos de formação inicial de educadores e professores do primeiro e segundo ciclos do ensino básico, nas variantes de Português/Inglês, Português/Francês, Matemática/Ciências da Natureza, Educação Física e Educação Visual e Tecnológica, cursos que tiveram início no ano letivo de 1986/1987. À semelhança da instituição A e de todas as restantes instituições de ensino superior do país, com a implementação do PB e da legislação subsequente, a instituição B renovou e diversificou toda a sua oferta formativa, integrando também cursos de Mestrado Profissionalizantes e de Especialização.

Nos últimos anos, o campo de intervenção das ESE, tanto públicas como privadas, tem-se alargado à atualização de professores em exercício, que passa essencialmente pela implementação de cursos de Formação Contínua e de complementos de formação para a obtenção do grau de Licenciatura, cursos dirigidos nomeadamente para professores formados pelas Escolas do Magistério Primário. Também se pode verificar que a maioria das instituições deste tipo suspenderam cursos ligados à formação inicial de professores para se dedicarem à oferta formativa de cursos com outras saídas profissionais, que não exclusivamente para a docência, contrariando o objetivo que esteve na sua génese (Decreto-Lei nº513-T/79). Esta estratégia foi igualmente adotada pela ESE que fez parte do nosso estudo, visto que também esta alargou a sua oferta formativa para outras áreas de formação.

No atual momento, a instituição B possui cerca de 1630 alunos e, para além de ministrar cursos referentes ao primeiro e segundo ciclo de estudos, a sua oferta formativa

passa também por cursos de Pós-Licenciatura, de Formação Contínua, intervindo também na área da investigação, na divulgação e na prestação de serviços no âmbito das áreas científicas de incidência dos cursos. Atualmente encontram-se em funcionamento oito cursos de Licenciatura, dos quais dois são de Ensino, e treze Mestrados Profissionalizantes e de Especialização, sendo que destes treze, cinco são de Ensino.

A instituição B evidenciou como missão desenvolver as suas atividades formativas mediante níveis de qualidade elevados no âmbito do ensino, da educação e da intervenção social, formando indivíduos com uma elevada competência profissional, científica, técnica, artística e pedagógica. Esta instituição pretende, ainda, desenvolver esforços no âmbito da produção de investigação, na transferência dos seus resultados e na divulgação ao nível nacional e internacional, pretendendo ser um quadro de referência ao nível da formação que proporciona.

A instituição B possui sete núcleos de investigação, sendo que dois deles são diretamente ligados à área do Mestrado em Ensino da EVT: Núcleo de Estudos de Arte e Património (NEAP) e Núcleo de Investigação em Tecnologias Artísticas (NITA). Esta instituição conta, ainda, com vários serviços dos quais destacamos o Gabinete de Relações Internacionais (GRI) que tem como missão a internacionalização da ESE, a captação de alunos e docentes à escala internacional e no envolvimento em programas de mobilidade europeia. Todavia, a instituição B não possui qualquer gabinete de apoio ao ensino e aprendizagem no âmbito da implementação do PB.

O Mestrado em Ensino da EVT no EB, na instituição B, entrou em funcionamento, pela primeira vez, no ano letivo 2008/2009, contando com quatro edições. No atual momento, frequentam o Mestrado quarenta e cinco alunos no âmbito das duas edições em curso.

5.5 Sujeitos

Os sujeitos do presente estudo consistem em seis e sete alunos do curso de Mestrado em estudo da instituição A e da instituição B, respetivamente; três docentes da instituição A e seis docentes da instituição B que lecionam unidades curriculares das componentes de formação em estudo, dois docentes por cada componente; e a totalidade dos coordenadores que dirigem os mesmos, como se pode verificar na Tabela 5.1 que apresentamos na página seguinte.

No que se refere à seleção dos sujeitos, entrevistámos, num primeiro momento, os Coordenadores de Curso (CC), os nossos «informantes-chave» (Bogdan & Biklen, 1994, p.95), visto que, na impossibilidade de entrevistarmos a totalidade dos docentes, quer pela incompatibilidade de horários, quer por prenúncio de indisponibilidade para tal, pretendemos encontrar, através do contacto presencial efetuado com os CC nas entrevistas, informações que, por um lado, nos assegurassem a diversidade dos docentes a entrevistar, já que alguns

docentes lecionavam mais do que uma unidade curricular; por outro lado, que essas informações nos pudessem facultar esclarecimentos relevantes mais gerais para o estudo.

Tabela 5.1
Sujeitos do Estudo

Função	Número de sujeitos	
	Instituição A	Instituição B
Alunos	6	7
Docentes	3	6
Coordenadores	1	1
TOTAL	N = 10	N = 14

Numa segunda fase, seleccionámos duas UC correspondentes a cada uma das componentes de formação em estudo: FEG, DE e FAD, sendo que os docentes a entrevistar seriam os que lecionavam as ditas UC seleccionadas. Contudo, será de ressaltar que dois dos docentes da instituição A que contávamos entrevistar, um dos quais lecionava duas das UC em estudo, inesperadamente, não se disponibilizaram para participar no presente estudo, depois de contactos efetuados pelo CC e por nós próprios. Destacamos, ainda, o facto de que atendendo a que uma das duas UC correspondentes à componente de DE foi lecionada pelo CC, fizemos uma primeira entrevista ao mesmo nessa qualidade e uma segunda entrevista na qualidade de docente. No que concerne aos alunos participantes foram seleccionados de acordo com a sua disponibilidade e interesse em colaborar, visto que no âmbito dos objetivos do presente estudo, não era importante atender a qualquer característica específica, mas apenas que pertencessem ao curso de Mestrado em estudo.

Passamos de seguida à caracterização dos sujeitos que participaram no nosso estudo através das Tabelas que se seguem (Tabelas 5.2 e 5.3).

Tabela 5.2

Caracterização Académica e Profissional dos Coordenadores de Curso e dos Docentes das duas Instituições em Estudo e Codificação das Entrevistas

Funções	Codificação das Entrevistas dos Docentes	Número de anos de experiência como docente no ensino superior	Áreas de Formação
Coordenador Instituição A	Entrevista A, instituição A	Dezassete anos Dois anos na formação de professores de EVT	Licenciatura e Doutoramento em Engenharia Mecânica Não possui formação na área Educacional
Coordenador Instituição B	Entrevista A, instituição B	Vinte anos na formação de professores de EVT	Licenciatura em Arquitetura e doutoramento em Design Profissionalização em serviço no

				ensino das Artes Visuais para o ensino básico e secundário
Docentes Instituição A	FEG	Entrevista B, instituição A	Oito anos	Licenciatura em Psicologia Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação
	DE	Entrevista C, instituição A	Dezassete anos	Licenciatura e Doutoramento em Engenharia Mecânica Não possui formação na área Educacional
	FAD	Entrevista D, instituição A	Dezasseis anos	Licenciatura em Design e em Arquitetura Doutoramento em Desenho Não possui formação na área Educacional
Docentes Instituição B	FEG	Entrevista B, instituição B	Sete anos	Licenciatura em Ciências da Educação Pós-Graduação em Desenvolvimento e Inserção Social
		Entrevista C, instituição B	Oito anos	Licenciatura em Educação de Infância Especialização em Organização e Desenvolvimento Curricular Mestrado e Doutoramento em Administração Educacional
	DE	Entrevista D, instituição B	Dois anos	Licenciatura em ensino da Educação Visual e Tecnológica e Mestrado em ensino das Artes Visuais, 3º ciclo do ensino básico e secundário
		Entrevista E, instituição B	Três anos	Licenciatura em Artes Plásticas - Escultura Profissionalização em serviço no ensino das Artes Visuais para o ensino básico e secundário
	FAD	Entrevista F, instituição B	Vinte anos	Curso do Magistério Primário Frequência do terceiro ano em História da Arte Licenciatura em Artes Plásticas - Pintura Profissionalização em serviço no ensino das Artes Visuais para o ensino básico e secundário
		Entrevista G, instituição B	Vinte e nove anos	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas Mestrado em Linguística e Doutoramento em Linguística Não possui formação na área Educacional

Como podemos verificar, através da Tabela apresentada, o número de anos de experiência no ES dos professores entrevistados situa-se entre dois e vinte e nove anos, sendo que a maioria dos docentes participantes é docente do ensino superior há mais de sete anos. Será de ressaltar, ainda, que no que diz respeito ao número de anos de experiência na formação de professores de EVT, o CC da instituição B possui mais anos de experiência relativamente ao CC da instituição A.

No que concerne à formação académica e profissional é de destacar que dos dez docentes entrevistados, três não possuem qualquer formação no âmbito educacional, nomeadamente o CC da instituição A. No que se refere à oportunidade de lecionar no ES, dos três docentes da instituição A, um foi convidado e dois foram admitidos através de um concurso público. Na instituição B, cinco docentes foram convidados e dois foram contratados através de um concurso público.

Tabela 5.3

Caracterização Académica e Profissional dos Alunos das duas Instituições em Estudo e Codificação das Comunicações dos Alunos

Instituições	Codificação das comunicações Alunos	Áreas de Formação e ano de conclusão	Número de anos de experiência profissional nas áreas específicas do Mestrado	Número de anos de experiência profissional noutras áreas
Alunos Instituição A	Grupo focal, Aluno 1, instituição A	Licenciatura em Engenharia Industrial, concluída em 2009 (Pós PB)	Um ano como docente da disciplina de EVT, no 2º ciclo do ensino básico, e na disciplina de Educação Tecnológica, no 3º ciclo do ensino básico	Dezasseis anos na engenharia industrial
	Grupo focal, Aluno 2, instituição A	Licenciatura em Engenharia Civil, concluída em 1998 Profissionalização em serviço no ensino da EVT	Catorze anos como docente da disciplina de Educação Tecnológica, no 3º ciclo do ensino básico	Catorze anos na engenharia civil (a par da atividade docente)
	Grupo focal, Aluno 3, instituição A	Licenciatura em Engenharia Industrial, concluída em 2009 (Pós PB)	Um ano como docente da disciplina de EVT, no 2º ciclo do ensino básico	Dez anos na fiscalização de obras e na conservação e restauro de arte
	Grupo focal, Aluno 4, instituição A	Licenciatura em Artes Plásticas e Multimédia, concluída em 2009 (Pós PB)	Três anos como docente da disciplina de EVT, no 2º ciclo do ensino básico	Três anos como freelancer (a par da atividade docente)
	Grupo focal, Aluno 5, instituição A	Licenciatura em ensino, 2º ciclo do ensino básico, variante da EVT, concluída em 2005	Sete anos como docente da disciplina de EVT, no 2º ciclo do ensino básico	Zero anos
	Grupo focal, Aluno 6, instituição A	Licenciatura em Engenharia Civil, concluída em 2002 Profissionalização em serviço no ensino da EVT	Catorze anos como docente das disciplinas de EVT, no 2º ciclo do ensino básico, e de Educação Tecnológica, no 3º ciclo do ensino básico	Zero anos
	Grupo focal, Aluno 1, instituição B	Licenciatura em ensino, 2º ciclo do ensino básico, variante da EVT, concluída em 2003	Cinco anos como docente da disciplina de EVT, no 2º ciclo do ensino básico	Quatro anos como docente no 1º ciclo do ensino básico

Alunos Instituição B	Grupo focal, Aluno 2, instituição B	Licenciatura em Design de Equipamento, concluída em 1999, e Profissionalização em serviço em Educação Tecnológica	Doze anos como docente das disciplinas de EVT, no 2º ciclo do ensino básico, Educação Visual e de Educação Tecnológica, no 3º ciclo do ensino básico	Zero anos
	Grupo focal, Aluno 3, instituição B	Licenciatura em Artes Plásticas - Pintura, concluída em 2004	Quatro anos como docente de Artes Plásticas (AEC), no 1º ciclo do ensino básico	Zero anos
	Grupo focal, Aluno 4, instituição B	Licenciatura em Arquitetura, concluída em 2000	Quatro anos como docente das disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica, no 3º ciclo do ensino básico	Doze anos na arquitetura (a par da atividade docente)
	Grupo focal, Aluno 5, instituição B	Licenciatura em Artes Plásticas - Pintura, concluída em 2004	Zero anos	Oito anos como freelancer, fotógrafa e auxiliar de ação educativa
	Grupo focal, Aluno 6, instituição B	Licenciatura em ensino, 2º ciclo do ensino básico, variante da EVT, concluída em 1992	Dezanove anos como docente da disciplina de EVT, no 2º ciclo do ensino básico	Zero anos
	Grupo focal, Aluno 7, instituição B	Licenciatura em Design de Equipamento, concluída em 1996	Catorze anos como docente das disciplinas de EVT, no 2º ciclo do ensino básico, Educação Visual e de Educação Tecnológica, no 3º ciclo do ensino básico	Quatro anos como desenhador de máquinas e dois anos como técnico preparador de obras de construção civil (a par da atividade docente)

Como podemos verificar, através da Tabela acima apresentada, dos treze alunos participantes no estudo, três possuem formação no ensino da EVT. Os restantes dez alunos provêm das mais diversas áreas de formação inicial, sendo que a maioria destas situa-se no âmbito artístico. Do número total de alunos participantes, apenas três possuem licenciaturas já integradas no PB. No que se refere à formação no âmbito educacional, dos treze alunos participantes, cinco são profissionalizados no ensino da EVT e um aluno é profissionalizado no ensino da Educação Tecnológica (terceiro ciclo do EB).

Relativamente aos anos de experiência na lecionação da EVT, ou áreas circundantes (Artes Plásticas no primeiro ciclo, Educação Visual e Educação Tecnológica no terceiro ciclo), do número total de alunos, doze possuem experiência nessas áreas de lecionação, ou seja, apenas um aluno não tem experiência como docente. O número de anos de experiência dos alunos participantes na lecionação da EVT ou em áreas afins situa-se entre um e dezanove anos, sendo que dos treze alunos participantes, oito possuem experiência profissional noutras áreas.

5.6 Instrumentos de Recolha de Dados

Na presente investigação, os dados foram recolhidos através da análise documental, de entrevistas semiestruturadas aos coordenadores de curso e a docentes e através de dois grupos focais aos alunos. Nos pontos que se seguem, descrevemos as técnicas utilizadas justificando a sua aplicação no presente estudo.

5.6.1 Análise Documental

A análise documental pode constituir um importante instrumento de recolha de dados, quer como complemento da informação obtida através de outros instrumentos, quer como parte que desvenda novos aspetos de um determinado problema de investigação. Os documentos «não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto» (Lüdke & André, 1986, p.39). Neste sentido, a análise de documentos que regulamentam os cursos em estudo permitiu-nos compreender o contexto de estudo e perceber as dinâmicas institucionalizadas que enformam a prática letiva dos mesmos, sendo que alguns dos documentos analisados contribuíram, ainda, para a realização de outros instrumentos de recolha de dados utilizados.

Uma das críticas mais frequentes no que concerne à utilização de documentos como fonte de dados é correspondente ao facto destes «serem amostras não representativas dos fenómenos estudados» (Lüdke & André, 1986, p.39), ou seja, o que vem enunciado nos mesmos como campo de aplicação, pode não retratar o que efetivamente se concretizou como experiência no quotidiano. Outra crítica referente ao uso de documentos diz respeito à «falta de objetividade e a sua validade questionável» (Lüdke & André, 1986, p.39), aspeto que pode dificultar a interpretação dos dados analisados revertendo no enviesamento dos resultados. No sentido de colmatar as ditas limitações, cruzámos os dados provenientes dos documentos com os dados recolhidos através de outros instrumentos utilizados, no sentido de salvaguardar os contrastes e semelhanças da informação proveniente das várias fontes.

A partir da análise de documentos oficiais que regulamentam os cursos em estudo, anunciados na Tabela 5.4 (página seguinte), procedemos à recolha de dados preexistentes, sendo que alguns dos ditos documentos estão disponíveis no *site* das próprias instituições e outros foram-nos facultados pelos CC e por docentes.

Através da análise dos referidos documentos pudemos encontrar informações úteis sobre determinados aspetos que ajudaram na caracterização dos cursos de formação facultados pelas duas instituições, nomeadamente no que se refere à «perspetiva oficial» (Bogdan & Biklen, 1994, p.180) da organização, estruturação e lecionação dos mesmos.

Tabela 5.4

Documentos Escritos Consultados e Respetiva Codificação

Instituição A		Instituição B	
Documentos	Codificação	Documentos	Codificação
Plano de Estudos	Documento A	Plano de Estudos	Documento A
Estatutos	Documento B	Estatutos	Documento B
Regulamento das Faculdades	Documento C	Regulamento de Frequência e Avaliação	Documento C
Regulamento das Comissões de Curso	Documento D	Regulamento Geral dos Cursos	Documento D
Regulamento de Avaliação	Documento E	Complemento Regulamentar do Curso de Mestrado no ensino da EVT, no EB	Documento E
Regulamento Geral dos Mestrados	Documento F		
Programas de três unidades curriculares da componente de FEG	Documento G	Programas de duas unidades curriculares da componente de FEG	Documento F
	Documento H		Documento G
	Documento I		
Programas de duas unidades curriculares da componente de DE	Documento J	Programas de duas unidades curriculares da componente de DE	Documento H
	Documento L		Documento I
Programas de duas unidades curriculares da componente de FAD	Documento M	Programas de duas unidades curriculares da componente de FAD	Documento J
	Documento N		Documento L

5.6.2 Entrevista Semiestruturada

A realização da entrevista, aos CC e a professores, permitiu compreender o contexto de estudo a partir dos pontos de vista de cada um, tendo como referência fundamental o alcance dos objetivos enunciados no âmbito da nossa investigação (Anderson, 1997; Manrique & Pineda, 2009). Neste sentido, a entrevista «consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra» (Bogdan & Biklen, 1994, p.134), sendo definida, ainda, «como uma forma de comunicação especializada entre pessoas com uma finalidade específica» (Anderson, 1997, p.222).

A entrevista é o instrumento de recolha de dados a que mais se recorre para «recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito» (Bogdan & Biklen, 1994, p.134) permitindo, desta forma, que o investigador possa desenvolver uma ideia mais fiel sobre como os sujeitos interpretam determinados assuntos em estudo, bem como as suas opiniões sobre os mesmos. Assim, a entrevista foi mais uma das opções metodológicas tomadas na presente investigação que nos possibilitou obter dados através da sua «captação imediata»

(Lüdke & André, 1986, p.34) que foi proporcionada pelo contacto direto com os sujeitos. Neste sentido, a entrevista para além da obtenção de mensagens verbais possibilitou-nos apreender a expressão corporal, bem como a tonalidade de voz e o realce dado pelos entrevistados a determinadas frases e palavras, aspetos da linguagem não-verbal a considerar pela importância dos mesmos na captação de pensamentos e opiniões (Ghiglione & Matalon, 2001).

No presente estudo, optámos pela realização de entrevistas semiestruturadas, sendo que estas nos deram a possibilidade de obter todo o tipo de informações comuns aos entrevistados, mas também assegurando a captação das especificidades das informações proferidas por cada um deles no âmbito de uma perspectiva aglutinante e de completude das respostas dadas pelos diferentes sujeitos (Fetterman, 1989). A entrevista semiestruturada é um tipo de entrevista que, apesar de possuir uma estrutura base de questões, apresentada através de um guião, desenrola-se de uma maneira flexível de maneira a que o entrevistador possa fazer, no momento e a propósito do seguimento da conversa, as necessárias adaptações. Este instrumento possibilita, por um lado, colocar as questões aos entrevistados à medida que surgem determinados assuntos, sem ter que se seguir uma ordem rígida (Fetterman, 1989; Lüdke & André, 1980), aspeto que salvaguarda a liberdade do entrevistado optar pelo «ponto de vista segundo o qual irá responder» (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 63) imprimindo, desta forma, uma maior espontaneidade e, conseqüente, veracidade nas respostas dadas; por outro lado, a entrevista semiestruturada facilita o encaminhamento da conversa para os objetivos de estudo, visto que oferece mais oportunidades para questionar, aprofundar e dirigir a conversa para o assunto a estudar (Tuckman, 2002).

Uma das limitações apresentadas para a utilização da entrevista como instrumento de recolha de dados prende-se com a possível «falta de motivação do entrevistado para responder às perguntas que lhe são feitas» (Gil, 1999, p.118), a que Ghiglione e Matalon (2001) chamam de fatores motivacionais dos entrevistados sobre os assuntos abordados na entrevista, situação que pensamos ter sido ultrapassada, visto que os assuntos tratados são de interesse dos entrevistados, ou seja, são assuntos relativos à sua atividade profissional quotidiana. Houve mesmo sujeitos entrevistados que manifestaram antes e, mesmo durante a entrevista, o seu interesse em serem informados dos resultados do presente estudo.

No que se refere à «influência das opiniões pessoais do entrevistador sobre as respostas do entrevistado» (Gil, 1999, p.119), limitámo-nos a questionar sem sugerir, tentando não transmitir quaisquer pontos de vista pessoais e não influenciar os sujeitos nas suas respostas. Foi, aliás, nossa intenção fazer entender aos entrevistados de que a ideia fundamental da entrevista não seria de questionar ou julgar as suas respostas, mas de ouvir e de compreender o que os mesmos tinham a dizer sobre as temáticas abordadas, esforçando-nos em manter uma atitude imparcial perante as respostas dadas (Ghiglione & Matalon, 2001).

Começámos por enunciar um conjunto de itens temáticos que dessem resposta aos objetivos específicos de estudo, em torno dos quais, construímos questões possíveis. Relativamente ao tipo de questões utilizadas, recorreremos à formulação de questões factuais e

de opinião (Patton, 1990), visto que os nossos objetivos de investigação pretendem, por um lado, dar cumprimento a conhecimentos factuais sobre determinados assuntos correspondentes a acontecimentos, ações implementadas e experiências vivenciadas; por outro lado, pretendem também detetar opiniões dos vários intervenientes sobre o assunto em estudo, nomeadamente perceber os seus pensamentos, intenções e desejos relativamente à implementação do PB.

Apresentamos de seguida (Tabela 5.5) os itens utilizados para a realização dos guiões das entrevistas para os CC (Anexo B) e para os professores (Anexo C).

Tabela 5.5

Itens Estruturantes Utilizados nos Guiões das Entrevistas

Coordenadores de Curso	Professores
Identificação pessoal e profissional	Identificação pessoal e profissional
Recrutamento de professores	
Supervisão/acompanhamento das várias unidades curriculares	
Metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação	Metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação
Apreciação da estrutura dos cursos de mestrado em ensino	Apreciação da estrutura dos cursos de mestrado em ensino
Processo de Bolonha e papéis atribuídos a alunos e professores	Processo de Bolonha e papéis atribuídos a alunos e professores
Planificação das unidades curriculares	Planificação das unidades curriculares
Implementação do Processo de Bolonha	Implementação do Processo de Bolonha

Os itens enunciados para ambas as entrevistas foram, na sua maioria, os mesmos, visto que com as questões correspondentes pretendíamos alcançar os mesmos objetivos de estudo salvaguardando, é claro, as diferentes perspetivas dos sujeitos. A entrevista aos CC teve como principal objetivo esclarecer alguns aspetos que nos propusemos estudar nesta investigação, mas num âmbito mais especializado de coordenação de curso.

No que se refere ao bloco de questões relativas ao primeiro item formulado para ambas as entrevistas, correspondente à *Identificação pessoal e profissional*, para além de nos ter ajudado na caracterização dos entrevistados, desejámos com as respostas às questões deste item, entender que tipo de relação existe entre as metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação implementadas com a experiência profissional e/ou com a formação pedagógico-didática dos sujeitos entrevistados e perceber quais as motivações e preocupações contíguas às duas funções: de coordenação e de docência.

O segundo item enunciado para a entrevista aos CC, relativo ao *Recrutamento de professores*, atendeu, de forma igual, ao alcance do supracitado objetivo de estudo, sendo que desejámos entender mais especificamente se os critérios de recrutamento de professores

para um Mestrado em ensino atendem à sua formação pedagógico-didática e qual o tipo de perfil desejável para estes professores, segundo a opinião dos CC entrevistados.

Relativamente ao terceiro item, enunciado apenas para o guião da entrevista aos CC, relativo à *Supervisão/acompanhamento das várias unidades curriculares*, pretendemos entender, com o mesmo, o tipo de prática desenvolvida no âmbito da coordenação de um curso, atendendo especificamente à realização de programas de ensino das várias UC e ao acompanhamento da sua execução. Pretendemos, também, com a formulação das questões correspondentes a este item, entender qual o grau de participação dos vários intervenientes no âmbito da tomada de decisão sobre o tipo de metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação a implementar no âmbito da prática letiva.

No que concerne ao item, *Metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação*, pretendemos, através das questões colocadas, compreender, num primeiro momento, qual a relação estabelecida entre a formação dos entrevistados com as práticas pedagógico-didáticas implementadas e saber quais são as necessidades de formação sentidas nesse mesmo âmbito. Num segundo momento, tencionámos entender que prioridades são estabelecidas na opção das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação implementadas relativamente a outras atendendo, ou não, à natureza da UC, detetar o grau de consciência dos docentes sobre a influência que as práticas de ensino implementadas nas suas aulas poderão ter nas dos seus alunos, enquanto futuros professores, e caracterizar as metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação implementadas nos cursos em estudo.

Com as questões relativas ao item, *Apreciação da estrutura dos cursos de mestrado em ensino*, tentámos obter respostas que nos possibilitassem descrever a importância atribuída pelos entrevistados às componentes de formação em estudo e que nos ajudassem a verificar a existência, ou inexistência de diferentes metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação relativamente a cada componente de formação.

No que se refere às questões alusivas ao item, *Processo de Bolonha e papéis atribuídos a alunos e professores*, pretendemos verificar de que forma são vistos, pelos sujeitos entrevistados, os novos papéis atribuídos ao professor e ao aluno no âmbito do PB, bem como em que tipo de ações os mesmos papéis se traduzem.

Quanto ao item, *Planificação das unidades curriculares*, desejámos perceber quais os tipos de competências privilegiadas pelos entrevistados, que tipo de metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação são implementadas para a aquisição das mesmas, detetar a existência ou inexistência de práticas interdisciplinares entre as várias UC no Mestrado em estudo, bem como entender qual o tipo de receptividade, por parte dos sujeitos entrevistados, para a dinamização dessas práticas.

Finalmente, no que se refere ao item, *Implementação do Processo de Bolonha*, pretendemos verificar o grau de receptividade dos entrevistados às transformações decorrentes do PB, encontrar eventuais lacunas que dificultam a sua implementação, as estratégias utilizadas pelos sujeitos entrevistados para ultrapassar dificuldades sentidas, bem

como perceber que alterações são enunciadas pelos mesmos como aspetos importantes a introduzir na implementação do PB.

5.6.3 Grupo Focal

No âmbito dos objetivos enunciados para a presente investigação, não poderíamos deixar de atender com igual relevância à perspetiva dos alunos sobre o assunto em estudo. No seio dos pressupostos de Bolonha o aluno surge com um papel renovado, mais ativo e interveniente na construção da sua aprendizagem sendo, por isso, fundamental que auscultássemos as suas opiniões, crenças, expectativas e desejos no âmbito da implementação do PB. Neste sentido, procedemos à realização de dois grupos focais, um por cada instituição de ensino superior em estudo, a alunos do Mestrado em Ensino da EVT no EB.

No âmbito das Ciências Sociais, o grupo focal tem sido utilizado como instrumento de recolha de informações no sentido de determinar como os sujeitos se sentem ou o que pensam sobre determinado assunto e de que forma o debatem entre si (Krueger & Casey, 2009). O grupo focal tornou-se importante no âmbito do nosso estudo, visto que pretendíamos que os alunos participantes tivessem a oportunidade de se manifestar, através do debate de ideias sobre o tema em estudo. Entendemos, assim, que a aplicação do grupo focal se mostrou como sendo o tipo de instrumento mais adequado para a recolha das referidas informações, por um lado, impulsionando um maior envolvimento dos participantes; por outro lado, as discussões em grupo são especialmente valiosas na discussão de assuntos relativos a processos práticos de determinado programa de estudo podendo contribuir, desta forma, para a sua inovação e melhoria (House & Howe, 1999).

O grupo focal é entendido como um tipo de entrevista em grupo, cuidadosamente planeada, que potencia a interação entre os diferentes participantes e entre estes e o investigador, favorecendo a recolha de informações relativas a opiniões, a perceções e a crenças dos intervenientes sobre determinados tópicos temáticos em estudo (Larson, Grudens-Schuck & Allen, 2004; Krueger & Casey, 2009; Zuckerman-Parker & Shank, 2008). A principal característica do grupo focal reside no facto da reflexão sobre os assuntos ser expressa através da «fala em debate» (Neto, Moreira & Sucena, 2002, p.6) pelos vários intervenientes propiciando, desta forma, uma relevante ligação entre as ideias e a pronúncia das mesmas. A fala em debate marca a separação entre o grupo focal e a entrevista em grupo, visto que o grupo focal, ao contrário da entrevista em grupo, proporciona a emergência de diferentes perspetivas discutidas em simultâneo pelos diversos intervenientes (Neto, et al., 2002). Caso o investigador pretenda conhecer as conceções de um participante sem interferência dos outros, a técnica do grupo focal não é a mais apropriada, visto «que a “fala” que é trabalhada nos Grupos Focais não é meramente descritiva ou expositiva» (Neto, et al., 2002, p.6) é, pois, estimuladora e incitadora, apelando à diversidade de ideias, aspeto que se apresenta como uma mais-valia para alcançar os

objetivos propostos nesta investigação. Neste sentido, através do grupo focal, podemos perceber as percepções, as interpretações, crenças, opiniões sobre o assunto em estudo, proporcionando a manifestação de diferentes pontos de vista e eventuais confrontos mediante a descrição das experiências e opiniões dos alunos participantes (Zuckerman-Parker & Shank, 2008).

O grupo focal, através da interação grupal adjacente, potencia uma discussão rica entre os vários participantes que constroem os seus comentários mediante os dos outros e se fazem responsáveis pela veracidade do que é dito com base na sua própria experiência (Linville, Lambert-Shute, Fruhauf & Piercy, 2003). Desta forma, o grupo focal contribuiu para uma recolha de dados mais ampla e diversificada (Cohen & Manion, 2002), visto que é um instrumento que «promove a auto revelação e auto validação» (Madriz, 2000, p.842) das informações proferidas apelando a participações mais comprometidas e oferecendo uma maior descontração por parte dos participantes, sendo por essa razão, mais espontâneo e mais verdadeiro (Ressel, Beck, Gualda, Hoffman, Silva & Sehnem, 2008). Para além destas vantagens, o grupo focal permite, ainda, a recolha rápida de dados confiáveis e válidos (Linville, et al., 2003).

A par das vantagens acima apresentadas, o grupo focal apresenta também algumas limitações, nomeadamente pela já referida natureza interativa, sendo que esta característica pode impulsionar o despontar de assuntos pessoais que não interessem para o estudo. Assim, será necessário que o entrevistador imprima um controlo na sua condução de forma a evitar que as respostas suscitem desenvolvimentos que não tenham que ver com o assunto em estudo (Ghiglione & Matalon, 2001). Neste sentido, e perante a dinâmica discursiva proporcionada, esforçámo-nos por não intervir nesse processo de conversação mantendo, contudo, ao longo do grupo focal a direção do mesmo, evidenciando estímulos e ideias que nos interessavam desenvolver e sobre as quais os participantes manifestaram a sua opinião (Manrique & Pineda, 2009).

Para que o grupo focal assegurasse uma recolha eficaz de dados, tivemos em conta o que Neto, Moreira e Sucena (2002) enunciam como sendo a «função-chave» (p.7) do investigador no âmbito de um grupo focal. Segundo estes autores, a mediação consiste na atitude adequada a assumir pelo investigador no decorrer do grupo focal, visto que essa atitude será responsável pela qualidade das informações proferidas pelos vários intervenientes e, consequentemente, responsável pela qualidade dos dados recolhidos. Neste sentido, esforçámo-nos por manter uma atitude de mediação proporcionando uma interação/intervenção equilibrada entre todos os participantes, estimulando debates sobre as temáticas em estudo e desencorajando debates sobre assuntos divergentes dos objetivos de estudo, valorizando e incentivando a diversidade de opiniões, abdicando de posturas manifestamente influenciadoras de opinião, mantendo uma atitude pouco diretiva mas firme e tentando preservar o objetivo principal de levar os participantes a pronunciarem-se sobre os tópicos de interesse para o presente estudo.

Começámos por realizar o roteiro de debate, estipulando um conjunto de cinco tópicos temáticos (Tabela 5.6), que serviram para nos situarmos nos assuntos em estudo durante o desenrolar do grupo focal salvaguardando, desta forma, possíveis repetições ou omissões dos campos que pretendíamos explorar através do mesmo (Neto, et al., 2002). A cada um dos tópicos enunciados fizemos corresponder determinadas diretivas que serviram de estímulo para o debate (Iervolino & Pelicioni, 2001) que apresentamos no Anexo E.

Tabela 5.6

Tópicos Temáticos Utilizados no Roteiro de Debate dos Grupos Focais

Tópicos Temáticos
Levantamento das expectativas e seu cumprimento
Apreciação sobre as metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação
Apreciação sobre o plano de estudos e inter-relação entre as unidades curriculares
Processo de Bolonha e papéis atribuídos a alunos e professores
Implementação do Processo de Bolonha

No que se refere ao primeiro tópico, relativo ao *Levantamento das expectativas e seu cumprimento*, pretendemos, com as diretivas correspondentes a esse tópico, entender quais as motivações e expectativas dos alunos relativamente ao Mestrado, nomeadamente saber se as expectativas e motivações iniciais que os levaram a inscreverem-se no curso foram ou não foram alcançadas, no que se refere à formação recebida, e perceber quais são as razões associadas pelos alunos para algum impedimento no alcance das mesmas.

Com o segundo tópico, correspondente à *Apreciação sobre as metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação*, quisemos alcançar informações sobre o que os alunos dizem ser as metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação preferencialmente utilizadas na leção das várias UC, correspondentes às componentes de formação em estudo, bem como, perceber qual a opinião dos alunos sobre a eficácia das mesmas para a sua aprendizagem. Com o supracitado tópico temático pretendemos, ainda, verificar de que forma a diferente natureza das UC influencia a implementação de determinadas metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação e conhecer o grau de satisfação dos alunos com os modelos de aprendizagem implementados.

Quanto às diretivas correspondentes ao tópico temático, *Apreciação sobre o plano de estudos e inter-relação entre as unidades curriculares*, possibilitaram-nos recolher informações relativas ao significado dado pelos alunos ao termo *competência*, perceber qual o tipo de competências são valorizadas no âmbito do Mestrado, conhecer o grau de satisfação dos alunos relativamente ao plano de estudos do Mestrado, nomeadamente ao peso que é atribuído às várias componentes de formação e a opinião dos alunos sobre a adequação do plano de estudos comparativamente às necessidades de formação sentidas. As diretivas, referentes ao tópico temático em apreço, também nos possibilitaram recolher informações

sobre a existência ou inexistência de práticas interdisciplinares entre as diferentes unidades curriculares do Mestrado e qual a sua tradução.

No que se refere ao tópico, *Processo de Bolonha e papéis atribuídos a alunos e professores*, pretendemos entender se se revela, ou não, o novo papel do aluno na sua aprendizagem trazido por Bolonha, perceber de que forma os alunos são implicados na definição de metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação implementadas nas diferentes UC e se as suas opiniões/sugestões são consideradas para o aperfeiçoamento das mesmas.

Finalmente, no que concerne ao tópico temático, *Implementação do Processo de Bolonha*, desejámos compreender qual o grau de recetividade que os alunos manifestam relativamente ao PB e às consequentes alterações no processo de ensino, aprendizagem e avaliação, encontrar eventuais lacunas ou dificuldades nos modelos de ensino, aprendizagem e avaliação implementados e saber quais as sugestões apresentadas pelos alunos para ultrapassar essas mesmas dificuldades.

5.7 Procedimentos

Passamos, agora, à explicitação dos procedimentos que desenvolvemos no presente estudo empírico. Um ano antes de iniciarmos a implementação do nosso estudo contactámos, por e-mail, dois coordenadores do curso do Mestrado em Ensino da EVT, de duas instituições de ES seleccionadas. Esse contacto prévio serviu para perceber o grau de recetividade dos coordenadores contactados para a colaboração na investigação, tendo como objetivo assegurar as condições para a sua exequibilidade. Na altura, a resposta de ambos os CC foi positiva. Mais tarde, voltámos a contactar os mesmos CC explicando os principais pressupostos da nossa investigação, os seus objetivos, reforçando a importância da sua colaboração para a realização do presente estudo e solicitando, novamente, a respetiva cooperação para a implementação do mesmo, sendo que, um dos CC contactados, desta vez, não respondeu, apesar de termos insistido algumas vezes. Neste sentido, tomámos a decisão de contactar um CC do Mestrado em estudo de uma outra instituição de ES.

Após termos recebido resposta positiva por parte dos dois coordenadores, ao convite de participação e colaboração, procedemos ao envio de uma carta para os Presidentes das respetivas instituições de formação, solicitando a autorização para procedermos à implementação do estudo. Na dita carta (Anexo A), incluímos a identificação da instituição de onde provinha o estudo, «dado que os sujeitos terão maior confiança se reconhecerem que, por detrás do estudo, estão instituições credenciadas» (Tuckman, 2002, p. 343), e explicámos sucintamente os principais objetivos de investigação e como iríamos proceder relativamente à recolha de dados. Após recebermos deferimento contactámos, novamente, os CC de maneira a agendarmos a realização das entrevistas.

No final das entrevistas aos CC informámos os mesmos sobre as UC que iríamos estudar, correspondentes ao plano de estudos do respetivo Mestrado solicitando, desta forma,

o envio dos Programas das UC selecionadas, os contactos dos docentes que estavam, na altura, a lecioná-las e de contactos de alunos que eventualmente estivessem interessados em participar no grupo focal. Após recebermos as informações solicitadas, procedemos ao contacto, por e-mail, dos docentes e dos alunos, sendo que alguns dos alunos e docentes contactados não se disponibilizaram para participar no estudo, como já referenciámos atrás. Posteriormente, agendámos as entrevistas e os grupos focais com os respetivos sujeitos participantes.

No que se refere às entrevistas aos CC e aos docentes, estas ocorreram nas instituições de formação em estudo, nos seus gabinetes e duraram entre uma a três horas; quanto aos grupos focais, com a ajuda dos coordenadores e de docentes, foram requisitadas salas de reuniões das instituições de formação em estudo para a sua realização e tiveram a duração de uma hora e meia, sensivelmente.

Tanto nas entrevistas como nos grupos focais solicitámos a permissão dos sujeitos participantes para a utilização de um gravador salvaguardado a recolha completa e precisa das informações. Nos grupos focais solicitámos, ainda, aos sujeitos o preenchimento de uma ficha (Anexo D) para a obtenção da identificação pessoal e profissional dos alunos que nos permitisse caracterizar os dois grupos. Após a realização das entrevistas e dos grupos focais procedemos às respetivas transcrições que constam em Anexo.

No âmbito do nosso estudo, considerámos aspetos ligados a questões de fiabilidade e validade, pois, como defende Clara Coutinho (2008), a investigação qualitativa, à semelhança da investigação quantitativa, deve pautar-se por critérios de qualidade científica que garantam que os resultados obtidos sejam fiáveis e válidos, embora com especificidades que assegurem a intersubjetividade inerente ao tipo de investigação qualitativa. Esta ideia foi impulsionada por autores como Yvonna Lincoln e Egon Guba (1991). Estes autores defendem que, à semelhança das investigações quantitativas, os estudos qualitativos se devem pautar por determinados critérios que demonstrem e comprovem a qualidade científica dos mesmos estudos exigindo, desta forma, a aplicação de critérios específicos para o alcance desse rigor ou confiabilidade (termo equivalente proposto pelos autores para a investigação qualitativa).

Segundo Lincoln e Guba (1991), no sentido de assegurar a confiabilidade de uma investigação qualitativa, será necessário afirmar o seu valor próprio, a aplicabilidade, a consistência e a neutralidade da mesma, visto que, segundo os autores, a confiabilidade possibilita uma medição do quanto podemos acreditar nos resultados obtidos. Desta forma, os autores sugerem que no âmbito dos estudos qualitativos se deve ter em conta os seguintes critérios: a credibilidade, equivalente à validade interna dos estudos quantitativos, pretende aferir até que ponto as interpretações do investigador retratam os fenómenos em estudo, bem como os pontos de vista dos sujeitos participantes; a transferibilidade, correspondente nos estudos quantitativos à validade externa, através da qual se assegura a possibilidade de generalização dos resultados a outros contextos similares; a consistência, equivalente à fiabilidade, pretende questionar a possibilidade de os instrumentos de recolha de dados produzirem os mesmos resultados caso sejam aplicados num outro contexto; e, por fim, a

confirmabilidade, pela qual se pretende assegurar a imparcialidade dos resultados alcançados e que estes traduzam uma interpretação correta e aproximada do ponto de vista dos sujeitos participantes.

Nesta investigação, tivemos em conta alguns dos critérios que garantem a qualidade científica da mesma. Para tal, e no que se refere à credibilidade, depois de fazermos o tratamento dos dados, enviámos os resultados obtidos a todos os sujeitos participantes, apelando a que se pronunciassem sobre os mesmos, no sentido de confirmar se as interpretações, construções e reconstruções por nós elaboradas traduzem, ou não, as suas ideias e opiniões. No que diz respeito à garantia da transferibilidade, fomos descrevendo com pormenor todas as opções tomadas ao longo da nossa investigação e procurámos atender à diversidade de perspetivas expressas pelos sujeitos, explorando as opiniões convergentes e contraditórias, favorecendo uma suposta aplicação deste estudo a um outro contexto. No sentido de garantir a credibilidade, procedemos à triangulação de fontes, visto que os dados provieram de documentos escritos, tradutores de um ponto de vista oficial, dos CC, de docentes e de alunos, não com o objetivo de confrontar dados diferentes, mas antes «como forma de conseguir uma análise de maior alcance e riqueza» (Coutinho, 2008, p.10) e, ainda, à triangulação metodológica, visto que comparámos os dados oriundos de diferentes instrumentos de recolha de dados (análise documental, entrevista semiestruturada e grupo focal) (Fortin, 2003). No sentido de garantirmos a consistência do nosso estudo, fomos colocando ao longo de todo o processo a seguinte questão: «Se outra pessoa fizesse o mesmo estudo, obteria os mesmos resultados e chegaria às mesmas conclusões?» (Coutinho, 2008, p.10). No que se refere à confirmabilidade ou objetividade consideramos que foi salvaguardada através dos procedimentos anteriormente referidos que permitiram um tratamento dos dados reconhecendo, ao mesmo tempo, a sua «subjetividade e [a] objetivação dos efeitos dessa mesma subjetividade» (Van der Maren, 1987, como citado em Lessard- Hébert et al., 1994, p.67).

Ao longo do estudo empírico, desde o seu planeamento ao desenvolvimento, mantivemo-nos recetivos à possibilidade de reformular, modificar e alterar, visto que uma investigação qualitativa se entende como «interativa e não linear» (Coutinho, 2008, p.11). Ou seja, de modo a assegurar a congruência entre o enquadramento teórico, as questões de investigação, objetivos e resultados, desenvolvemos um tipo de investigação algo flexível que assegurasse, por um lado, os vários rumos interpretativos que a mesma pudesse tomar; por outro lado, que evidenciasse um particular interesse por ideias que tivessem um suporte mais sustentado, mantendo uma atenção contínua e sistemática aos pormenores, à relação desses pormenores, entre si e com o todo, assegurando, desta forma, a vontade de rigor e completude metodológica.

5.8 Tratamento dos Dados

Segundo Yin (2003), o estudo de casos comparativo pressupõe que se recolham e analisem os dados correspondentes a cada um deles, a fim de colocar em evidência os resultados comuns ou divergentes resultantes da sua comparação. Neste sentido, procedemos, num primeiro momento, à análise dos dados de cada caso em estudo provenientes dos vários instrumentos de recolha utilizados. Num segundo momento, fizemos uma análise mais global interpretando, analisando, confrontando e comparando todos os dados provenientes dos dois casos em estudo chegando, desta forma, aos resultados, através dos quais procurámos dar resposta às questões de investigação.

A análise de conteúdo qualitativa foi a técnica de análise de dados utilizada na presente investigação, visto que a mesma se mostra com particular interesse para a descrição organizada do conteúdo proveniente de dados qualitativos (Anderson, 1997; Mayring, 2000). Marying (2000) sugere que, no âmbito da análise de conteúdo qualitativa, se preservem as vantagens desenvolvidas pelas ciências da comunicação no que diz respeito à análise de conteúdo quantitativa e que as mesmas sejam transferidas para a interpretação das comunicações orais dos sujeitos participantes.

A análise de conteúdo qualitativa permitiu uma interpretação mais ajustada das informações obtidas através dos documentos escritos e das respostas de final aberto, neste caso, oriundas das entrevistas e dos grupos focais embora, estes últimos, pelas suas características específicas de interação grupal, requeiram estratégias particulares de análise da informação proveniente (Manrique & Pineda, 2009). Previamente à análise dos dados, propriamente dita, estudámos aspetos comunicativos não-verbais anotados no decorrer dos grupos focais, sendo que através dos mesmos podemos compreender a interação linguística estabelecida entre os participantes. Esta apreensão possibilita investigar o sentido de algumas informações, permitindo obter uma visão do conjunto das interações comunicativas antes de se avançar para a análise conteúdo propriamente dita (Manrique & Pineda, 2009).

Segundo Hsieh e Shannon (2005), a análise de conteúdo utilizada nos estudos naturalistas pode ser feita segundo três tipos de abordagens: a convencional, a dirigida e a sumativa, sendo que no âmbito do nosso estudo, optámos pela combinação das duas primeiras, ou seja, conciliámos, na análise dos dados, uma categorização dedutiva e indutiva.

As categorias de codificação dos dados obtidos através dos documentos escritos analisados foram elaboradas à priori, ou seja, tivemos em conta, na análise dos mesmos, categorias pré-definidas de acordo com as nossas questões de investigação. No que se refere às categorias de codificação dos dados provenientes das entrevistas e dos grupos focais, a elaboração destas emergiu da leitura dos textos resultantes das comunicações dos sujeitos participantes. Ou seja, os dados das entrevistas e dos grupos focais foram analisados indutivamente, sendo que, a partir dos mesmos e das relações que se estabeleceram entre si, ao longo de todo o processo de recolha, procedeu-se à definição de um quadro coerente de categorias e subcategorias (Mayring, 2000).

Assim, na análise dos dados, tivemos em conta aspetos que não foram considerados no guião ou no roteiro inicial, mas que no âmbito mais aprofundado de uma investigação de natureza qualitativa será importante considerar (Manrique & Pineda, 2009). Segundo Philipp Mayring (2000), a análise indutiva tem particular interesse na análise de dados qualitativos visto que esta permite uma aproximação mais rica dos dados recolhidos. A categorização dos dados emerge das perspetivas expressas pelos vários sujeitos, não resultando de um quadro prévio imposto pelo investigador (Hsieh e Shannon, 2005), aspeto que vai ao encontro do tipo de estudo naturalista que desenvolvemos.

No caso da análise indutiva, num primeiro momento, procedemos à leitura de todos os dados, aspeto favorável à perceção do todo. Numa segunda fase, agrupámos progressivamente os dados pela proximidade dos significados, formando categorias e subcategorias de significação, no sentido de os mesmos adquirem uma forma o mais homogénea possível e de ser viável verificar a existência de relações entre eles (Ghiglione & Matalon, 2001). As categorias organizaram-se mediante diferentes níveis de abrangência temática, integrando-se em categorias mais abrangentes, as categorias propriamente ditas e em categorias mais restritas, as subcategorias, correspondendo às várias dimensões daquelas (Afonso, 2005). Embora tenhamos efetuado uma análise de conteúdo de tipo qualitativo que, por conseguinte, se afasta da análise de conteúdo original, foi seguido o critério da exclusividade entre as diversas categorias preconizado por Bardin (1995).

Procedemos, depois, à codificação que consiste na atribuição de um código, neste caso utilizámos cores, a cada categoria e subcategoria, e de seguida todas as informações provenientes foram codificadas com a cor correspondente a cada categoria ou subcategoria. Neste sentido, elaborámos Quadros, constantes nos Anexos T, U e V, onde apresentamos uma sistematização das categorias, subcategorias dos textos analisados e das unidades de sentido, retiradas dos próprios textos (Lessard-Hérbert et al., 1994). No que diz respeito à análise dos dados provenientes dos planos de estudo das duas instituições, organizámos os mesmos numa Tabela síntese que apresentamos no Anexo S.

A informação foi trabalhada e organizada de acordo com os objetivos de estudo perfazendo certas relações lógicas interpretativas entre si que nos ajudaram ao seu posterior questionamento, confronto e interpretação (Afonso, 2005). Segundo Wolcott (1994, como citado em Afonso, 2005) para a elaboração de um texto onde a tónica é centrada na descrição de fenómenos reais, como é o caso do nosso estudo, há que ter em atenção a pertinência da informação explorada, visto que trabalhar toda a informação emergente com o mesmo pormenor e profundidade pode afastar o sentido fundamental da investigação. No sentido de salvaguardar a organização e apresentação dos dados mediante uma lógica descritiva apresentamos, de seguida, os dados provenientes dos instrumentos de recolha utilizados no âmbito da presente investigação.

5.9 Apresentação dos Resultados

Passamos à apresentação dos resultados obtidos no presente estudo empírico.

5.9.1 Resultados da Instituição A

Análise Documental

Apresentamos, de seguida, os resultados provenientes da análise dos documentos escritos, por categoria e subcategoria.

Créditos, número de UC e duração do curso. O curso de mestrado possui 120 ECTS com a duração de quatro semestres. O número de total de UC constituintes das várias componentes de formação são onze.

Componentes de formação e peso atribuído. No que diz respeito à *componente de FEG*, possui 30 ECTS, repartidos por cinco UC, com o peso de 25% na carga total do curso. A *componente de DE*, constituída por duas UC, tem 24 ECTS com o peso de 20% na carga total do curso. A *componente de FAD*, é formada por três UC, com o total de 18 ECTS e tem o peso percentual de 15% no total do curso. A *componente de IPP* corresponde a uma UC com 48 ECTS, com peso percentual de 40% na carga total de curso.

Distribuição e tipos das UC. No primeiro ano de curso fazem parte as UC pertencentes às componentes de FEG e de DE. No segundo ano de curso, para além da UC da IPP em EVT, são lecionadas duas UC que fazem parte da componente de FAD. Todas as UC são semestrais exceto a UC pertencente à componente de formação de IPP que é anual. Sete UC são teórico-práticas, uma é teórico-prática e de prática laboratorial, duas são seminários e uma é estágio. Os documentos analisados referem-se à necessidade de conformidade entre o número de horas estipulado para as UC e o número de horas de trabalho efetivo utilizado pelo aluno para a concretização das atividades; à adequação das estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação relativamente às competências a desenvolver nos alunos e conteúdos programáticos definidos; à possibilidade de as aulas de contacto serem de ensino coletivo ou de orientação individual dos alunos; e para a existência de UC lecionadas em módulos. O Regulamento de Avaliação (Doc. E) explicita a especificidade das várias atividades de contacto mencionadas: a *teórica* pretende desenvolver nos alunos a aprendizagem de factos, conceitos e princípios; a *teórico-prática* propicia a aprendizagem compreensiva dos factos, conceitos e princípios e a aprendizagem de métodos, processos e técnicas de aplicação dos conhecimentos; o *seminário* desenvolve atividades de iniciação dos alunos aos métodos de investigação científica através da realização de trabalhos propostos pelo docente; o *estágio* onde se pretende desenvolver a criatividade, a inovação, a investigação científica e pedagógica e onde os conhecimentos emergem do contacto do aluno com a realidade profissional; a *orientação tutorial* que consiste no acompanhamento individual do trabalho que está a ser desenvolvido pelo aluno; o

Projeto que comporta estudos orientados pelo docente sobre determinados temas em estudo; a Conferência onde se pretende explorar diversos temas através da contribuição de especialistas; o Colóquio que se desenvolve mediante a análise e discussão de determinados temas ou saberes; a Visita de Estudo que propicia a observação direta e a investigação de determinado objeto de estudo; e o Estudo Livre que consiste na realização de trabalhos de pesquisa por iniciativa do aluno.

Organização do ensino e aprendizagem. No que diz respeito aos *pressupostos*, os documentos mencionam o desenvolvimento da autonomia no ensino e na aprendizagem; a implementação da interdisciplinaridade; a gestão articulada entre o que se investiga e o que se ensina; a estimulação de uma formação intelectual e profissional; a aprendizagem ao longo da vida; a aquisição de competências; a cooperação para o intercâmbio cultural, científico e tecnológico com outras instituições nacionais e internacionais; o incentivo à mobilidade dos alunos através da implementação de «padrões reconhecidos e comparáveis no âmbito internacional» (Doc.B); a conformidade entre o número de horas estipulado para as UC e o número de horas de trabalho efetivo e a adequação das estratégias de ensino, aprendizagem; e a avaliação dos objetivos e conteúdos programáticos. Sobre o *papel atribuído a alunos e professores*, nos vários documentos escritos por nós analisados apenas se faz referência às funções ou papéis dos docentes, dos quais destacamos o acompanhamento individual do aluno através da orientação tutorial; à promoção de uma relação de proximidade com o aluno; à deteção de dificuldades sentidas pelo aluno e ao reajuste das estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação; à motivação do aluno para a construção da aprendizagem; à estimulação dos alunos para a frequência das horas de contacto das UC; e ao preenchimento e utilização dos “mapas de programação” disponíveis nos Serviços Académicos para o planeamento das várias UC. Relativamente aos *mecanismos para a garantia da qualidade*, os documentos analisados referem que a avaliação é um instrumento fundamental para a garantia da qualidade da instituição. Para além da implementação de mecanismos de avaliação rigorosos, a instituição A procura assegurar as condições de trabalho e de estudo aos alunos; atribuir prémios de mérito pela qualidade; «promover a qualificação de alto nível» (Doc.E); recolher opiniões e/ou sugestões dos alunos anónimas ou personalizadas através da disponibilização do “Livro verde” e através da aplicação de questionários aos alunos referentes a cada UC, no final de cada semestre; avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos zelando pelos «princípios de igualdade, justiça, rigor e transparência» (Doc.E); e salvaguardar a qualidade científica do ensino implementado nos vários cursos através da articulação entre a Secção Científica do Senado e as Comissões de Curso.

Distribuição de competências científico-pedagógicas a nível institucional. No que concerne às *competências dos Diretores de Curso e Comissões de Curso*, os documentos referem que os CC possuem as seguintes funções: propor o Regulamento de Curso à respetiva Comissão; presidir a Comissão de Curso; cooperar com os responsáveis dos Departamentos na proposta de distribuição de serviço docente do curso; colaborar na garantia da qualidade científica dos conteúdos lecionados nas UC; sugerir hipóteses de resolução de problemas de

âmbito pedagógico; realizar o Relatório de autoavaliação do curso; e dar um parecer ao Conselho Pedagógico sobre a conformidade dos critérios de avaliação presentes nos programas das UC com as regras gerais de avaliação da instituição. No que diz respeito às Comissões de Curso, os documentos analisados referem-se às mesmas como sendo «verdadeiros motores para uma mudança necessária no processo de ensino-aprendizagem» (Doc.D), assumindo «um papel decisivo no desenvolvimento e aprofundamento do Processo de Bolonha» (Doc.D). As Comissões de Curso possuem as seguintes funções: pronunciar-se sobre o Regulamento de Curso; coordenar as atividades pedagógicas das várias UC impulsionando a sua articulação através da realização de uma planificação transversal dos conteúdos a lecionar; garantir a aquisição das competências estipuladas para o ciclo de estudos a que corresponde o curso; promover a implementação de estratégias de ensino e aprendizagem ativas e centradas no aluno; examinar a congruência entre as metodologias, critérios de avaliação e as competências definidas nos programas das UC; analisar os resultados de aprendizagem obtidos; estimular a aprendizagem experiencial incentivando atividades em contexto profissional; reconhecer anomalias no curso; e pronunciar-se sobre a correspondência entre os ECTS e o volume de trabalho efetivo correspondente às UC. Sobre as *competências do Conselho Científico*, os documentos referem que o mesmo é responsável pela criação de novos cursos, pela aprovação dos planos de estudos e, em articulação com a Secção Científica do Senado, analisa e decide medidas para a resolução de problemas surgidos no âmbito da lecionação. No que diz respeito às *competências do Conselho Pedagógico*, os documentos analisados mencionam que o mesmo se pronuncia sobre a criação de novos cursos e sobre a aprovação do Regulamento de Avaliação, atende reclamações de falhas pedagógicas e promove a aplicação frequente de questionários aos alunos sobre o desempenho docente no âmbito da lecionação das várias UC. No que concerne às *competências dos Departamentos*, os documentos mencionam que os mesmos focam a sua atividade no âmbito da lecionação das UC, no apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico e na organização e arquivo de documentos relativos às UC pertencentes. Sobre as *competências de outros órgãos das instituições*, os documentos consultados mencionam que a Secção Científica do Senado conjuntamente com o Conselho Pedagógico e Comissão de Curso devem zelar pela qualidade pedagógica do ensino implementado nas várias UC e que a Secção Científica do Senado, em articulação com o Gabinete de Desenvolvimento e Apoio Educativo e da Qualidade, avaliam os Relatórios de autoavaliação elaborados pelos CC.

Implementação do processo de ensino e aprendizagem. Relativamente às *competências a desenvolver nos alunos*, os documentos analisados mencionam que as competências a adquirir pelos alunos devem possibilitar «uma formação profissional articulada com a realidade e com o desenvolvimento da [...] capacidade intelectual» (Doc.E) e que, através do ensino e aprendizagem implementados, os alunos deverão adquirir comportamentos, conhecimentos e capacidades. Quanto às competências a adquirir pelos alunos referidas nos sete programas por nós analisados, há uma tendência para a enunciação de objetivos ao invés da formulação de competências, aliás, a denominação é “Objetivos

Específicos da disciplina”. Uma UC não esclarece sobre os objetivos ou competências a desenvolver nos alunos enunciando, no lugar desses, os conteúdos a explorar na mesma. Os resultados apontam também para o predomínio da enunciação de competências específicas nos programas das UC. Das competências genéricas emergentes, destacam-se as competências instrumentais referentes à capacidade de análise, reflexão e pesquisa. Seguem-se as competências interpessoais, onde prevalece a capacidade crítica e as sistémicas, onde predomina a capacidade para investigar. No que diz respeito às *metodologias de ensino e aprendizagem*, dos sete programas analisados, apenas dois explicitam as estratégias de ensino e aprendizagem a implementar nas ditas UC. Uma UC refere-se à organização dos conteúdos programáticos através da sua apresentação sistematizada, a uma «auto-aprendizagem-orientada» (Doc.I) e ao trabalho de grupo como principais estratégias a desenvolver. A outra UC refere-se a quatro momentos para a «autonomização dos alunos enquanto investigadores» (Doc.N), que implicam a leitura, apresentação e discussão de textos, o enquadramento teórico e metodológico do projeto a desenvolver, a estruturação metodológica do trabalho e a discussão do tema estudado e investigado. Relativamente à *avaliação*, os documentos escritos analisados mencionam que os docentes possuem autonomia para emitir as classificações que julgarem justas, não havendo lugar à hipótese de interposição por parte dos alunos das classificações finais atribuídas; a avaliação poderá ser de carácter contínuo ou periódico, entendendo-se por avaliação contínua «o processo que permite determinar em cada instante o progresso do estudante em relação a objetivos previamente fixados» (Doc.E) e por avaliação periódica «o processo que permite determinar o progresso do estudante pontualmente ao longo do semestre ou ano letivo, em momentos pré-determinados» (Doc.E), sendo que este tipo de avaliação implica a definição prévia das datas, critérios e coeficientes de ponderação atribuídos. Os critérios de avaliação definem-se pela «aplicação de metodologias de avaliação para aferir as competências efetivamente adquiridas pelo estudante» (Doc.E); deve-se salvaguardar a congruência entre os critérios de avaliação, as competências a desenvolver e o volume de trabalho estipulado para as UC e estes devem ser devidamente explicitados aos alunos no início do semestre e comunicados, por escrito, ao CC e ao responsável de Departamento. Nos documentos escritos apela-se para a diversificação das metodologias de avaliação, onde se incluem «Provas escritas; Monografias; Trabalhos escritos com exposição oral; Trabalhos laboratoriais com elaboração de relatório; Resolução de temas práticos; Realização de estágios; Trabalhos de seminário; Realização de projetos; Participação nas sessões de contacto» (Doc.E) e à aplicação das mesmas em vários momentos ao longo do semestre. A assiduidade pode constituir um critério a ter em conta na classificação final, caso o docente o entenda. Após a publicação dos resultados das provas de avaliação estas poderão ser consultadas e/ou ser objeto de correção pelos docentes. Os exames podem ser provas escritas e/ou orais, ou a análise e discussão de um trabalho previamente proposto pelo docente existindo a possibilidade de não haver exame em UC iminentemente práticas. No que concerne aos resultados dos Programas das sete UC analisados, da totalidade dos mesmos, apenas dois apresentaram os instrumentos de

avaliação a implementar na UC e nenhum programa enuncia o tipo de avaliação a implementar, contínua ou periódica. Uma UC refere-se à realização de uma reflexão crítica sobre um assunto em estudo (módulos 1 e 2), com o peso de 50% na classificação final, um trabalho de grupo (módulo 3), com o peso percentual de 25% e a realização de um ensaio escrito (módulo 4), com o peso de 25% na classificação final da UC. É de ressaltar que são mencionados os parâmetros considerados para a avaliação do ensaio escrito. A outra UC menciona a elaboração de um estudo sobre determinados conteúdos, com a percentagem de 10%, a realização de um trabalho teórico, com a percentagem de 70% e a apresentação oral do dito trabalho com o peso de 20% na classificação final da UC. Ou seja, a realização de trabalhos são os instrumentos de avaliação privilegiados pelas duas UC.

Entrevistas Semiestruturadas

Passamos a apresentar os resultados da análise de conteúdo das entrevistas, por categorias e subcategorias.

Opiniões sobre as exigências/dificuldades sentidas na prática docente do ES. No que se refere às *características dos alunos*, os docentes entrevistados salientaram a falta de preparação dos alunos, nomeadamente ao nível da capacidade reflexiva, a elevada autoestima, o foco das preocupações dos alunos ser a comparação dos resultados obtidos e a falta de esforço dos mesmos no sentido de refletirem sobre os temas/conteúdos apresentados nas aulas, privilegiando, desta forma, uma receção passiva dos mesmos e, ainda, o elevado grau de absentismo. No que diz respeito à *complexidade das responsabilidades e tarefas*, um docente referiu as obrigações burocráticas que lhe ocupam grande parte do tempo. Quanto ao *reconhecimento da profissão docente*, um docente apontou para o facto de o professor, na atualidade, possuir uma imagem descredibilizada.

Motivações pessoais relativas à docência no ES. Os docentes entrevistados salientaram a promoção do desenvolvimento quer do aluno, quer do professor e o desenvolvimento de competências profissionais, incluindo a criação de motivação profissional. Um dos entrevistados salientou a possibilidade de poder transmitir os seus conhecimentos e um outro referiu a intervenção/transformação social inerente ao ensino. O mesmo docente referiu que um dos impactos é a possibilidade de “testar” aquilo que é investigado, salientando a ligação entre o ensino e a investigação que é desenvolvida. Um dos docentes entrevistados da instituição A referiu a relação interpessoal implicada no ato de ensinar, entendendo-se como um espaço onde deva predominar a ligação intelectual.

Perceção sobre a missão atual do ES. As opiniões expressas focaram-se na atual necessidade de ligação do conhecimento com a realidade, ou seja, na ideia de que o ES tem como função atual impulsionar a transferência do conhecimento para a realidade prática e vivencial dos alunos, nomeadamente da profissão que os mesmos vão exercer. Na mesma linha, um docente afirmou que se perspetivou uma deslocação da «missão da universidade [...]

da produção de conhecimento para a prestação de serviços» (Ent.D) acrescentando, ainda, que o PB tem realçado essa missão.

Papel do Coordenador de Curso. No que se refere ao *perfil de competências e características exigidas*, o CC referiu a disponibilidade, a «facilidade de entendimento» (Ent.A) na criação de consensos entre os vários intervenientes, a capacidade de resolução de problemas surgidos e a receptividade para os mesmos. No que diz respeito às *principais tarefas*, o CC enunciou a seleção dos candidatos, a colocação de estagiários, a resolução de problemas inerentes ao estágio, o contacto com docentes e alunos e a verificação do que é sumariado pelos docentes confrontando com o que consta na ficha da respetiva UC. Um dos docentes entrevistados referiu que era dever do CC apelar aos alunos no sentido destes se pronunciarem sobre o curso e eventuais alterações a introduzir no mesmo. No que se refere às *motivações para o exercício do cargo*, o CC sublinhou o seu interesse em atender aos interesses e expectativas dos alunos quando se candidataram ao mestrado, na colocação dos «primeiros mestrados no mercado de trabalho» (Ent.A) e no entendimento sobre o que pode ser melhorado no futuro. Relativamente às *dificuldades*, o CC referiu a burocracia e a consequente dificuldade em conciliar essas obrigações com todas as atividades inerentes à prática letiva.

Conceção dos programas. No que se refere ao *grau de participação/autonomia dos docentes*, o CC referiu que os docentes têm acesso ao dossier de criação do curso, onde constam as fichas das diversas UC e que, com base nessas fichas, os docentes elaboram os programas procedendo, sempre que necessário, às necessárias adaptações para que a UC «seja válida para uma maior gama de cursos» (Ent.A). Contudo, um dos docentes afirmou não ter participado na conceção do programa da UC que lecionou, visto que apesar de a ter lecionado não é professor responsável pela mesma. No que diz respeito ao *grau de envolvimento dos alunos*, as opiniões dos docentes entrevistados apontam, no geral, para a importância da participação dos alunos, visto que, por um lado, os mesmos são parte interveniente em todo o processo de ensino e aprendizagem; por outro lado, essa participação pode impulsionar a motivação dos alunos para a responsabilização dos mesmos para a eficácia do processo. Nesta linha, segundo a opinião do CC e de um docente, esse envolvimento deve-se circunscrever a determinados limites que não devem abranger a conceção dos programas da UC, visto que, por um lado, no início do semestre os alunos não têm, ainda, uma opinião formada sobre os aspetos que podem ser melhorados; por outro lado, nem sempre os alunos demonstram ter consciência do que é melhor para eles no âmbito da sua formação apelando, frequentemente, à prática quando, em algumas situações, pode não ser a estratégia mais adequada. Neste sentido, estes docentes entendem que a opinião do professor, pela experiência e conhecimento que possui, deve prevalecer relativamente à do aluno. O CC afirmou que os alunos não foram envolvidos no funcionamento da UC que o mesmo lecionou aludindo que os mesmos emitem opiniões sobre os seus gostos e sobre o que poderia ser melhorado, não considerando que estas tenham que ver «com o funcionamento da própria disciplina, [tendo] mais a ver com opiniões pessoais dos alunos» (Ent.A), admitindo,

contudo, que possa haver considerações emitidas pelos alunos que sejam tidas em conta para melhorar o curso no futuro. Um docente afirmou que a participação dos alunos na UC que o mesmo lecionou passou pelo «*feedback* informal [que foi] sendo feito» (Ent.B) ao longo do semestre. No que se refere ao *grau de conformidade dos programas com os objetivos de curso*, os três docentes entrevistados são unânimes ao afirmar que os programas, de uma maneira geral, atendem aos objetivos de curso do mestrado.

Formação pedagógico-didática e científica dos docentes. Dois dos docentes entrevistados apontaram *necessidades* de formação relativas à constante atualização dos conhecimentos científicos, aspeto que se agrava ao nível da lecionação de UC da componente educacional, visto que a realidade educacional atual é alvo de sucessivas reformulações impulsionando alguma dificuldade no acompanhamento das mesmas. Entre as necessidades de formação pedagógico-didática referidas, um docente entrevistado destacou que existe, de um modo geral, falta de formação a este nível na maior parte dos docentes do ES e um outro destacou a aprendizagem de novas estratégias de motivação dos alunos e transmissão de conhecimentos. O CC aludiu que, até ao momento, não chegou da parte dos docentes qualquer tipo de necessidade de formação, embora o mesmo entenda que é provável que haja essa necessidade. A totalidade dos docentes entrevistados entende que o PB não é o único fator que impulsiona as necessidades de formação no âmbito pedagógico-didático, mas que estas necessidades estarão relacionadas também com a constante mudança dos processos educativos e com a complexidade inerente ao próprio processo de ensino e aprendizagem. No que se refere ao *grau de influência da formação nas práticas de ensino e aprendizagem*, os docentes entrevistados afirmaram que a sua formação afeta na forma como compreendem as necessidades dos alunos, na não reprodução dos aspetos que não apreciavam enquanto alunos, na relação que estabelecem com os mesmos e ao nível do conhecimento científico que possuem na exploração dos conteúdos. O CC salientou que o que tenta implementar nas aulas tem mais a ver com a experiência adquirida na docência no ES do que, propriamente, com a formação que este teve, visto que esta é de âmbito tecnológico. Relativamente aos *obstáculos*, os docentes entrevistados referiram-se à falta de tempo e consequente pouca recetividade demonstrada pelos professores para frequentar essas ações. Segundo um docente, os professores «vivem absolutamente [sufocados] com questões tangenciais e laterais áquilo que é o seu interesse fundamental de investigação» (Ent.D), ou seja, segundo a opinião de um dos docentes entrevistados o interesse de formação dos docentes não passará tanto pela atualização pedagógico-didática para a lecionação das suas aulas, mas por uma atualização ao nível científico. O CC acrescentou o facto de haver outras atividades que são mais valorizadas na avaliação do desempenho docente relativamente à formação pedagógico-didática que os mesmos efetuem. No que diz respeito aos *mecanismos de formação existentes na instituição*, os docentes dizem existir um gabinete de apoio à implementação do PB que realiza ações de formação no âmbito das metodologias de avaliação, das tecnologias de apoio e que se realizam reuniões de esclarecimento sobre o mesmo Processo. Contudo, segundo a opinião dos docentes, as supracitadas ações de formação confinam-se, sobretudo, em dar

resposta às necessidades dos docentes num âmbito meramente formal e teórico, portanto nem sempre ajustadas às necessidades sentidas pelos mesmos.

Estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação. No que se refere aos *tipos de estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação nas várias UC*, os docentes entrevistados sublinharam a implementação de estratégias que apelem à participação e envolvimento dos alunos nas aulas e à construção ativa e autónoma dos conhecimentos pelos alunos, impulsionando, segundo um docente, a compreensão dos alunos de que «o conhecimento não é uma coisa que se adquira de forma passiva, mas é algo que se constrói com uma atitude crítica e ativa» (Ent.D). Um docente entrevistado referiu que toma em conta as opiniões e experiências dos alunos para a lecionação dos conteúdos programáticos das UC. As estratégias enunciadas pelos docentes entrevistados foram basicamente as mesmas, ou seja, prevalece a realização de trabalhos de pesquisa individuais e/ou em grupo sobre assuntos relativos às várias UC, que pode implicar a apresentação oral dos mesmos à turma. Um docente afirmou que, para além dos trabalhos, recorreu à exposição oral de conteúdos. Quanto à avaliação implementada, os docentes entrevistados referiram que a mesma se debruçou sobre a realização de trabalhos de investigação individuais e/ou em pequenos grupos. Um dos docentes entrevistados afirmou que foi considerado para a avaliação a apresentação dos trabalhos e as questões colocadas pelos alunos da turma ao colega que estava a apresentar o trabalho. Um dos docentes entrevistados referiu que o tipo de avaliação, por si, implementada «obriga a um nível superior de estudo» (Ent.B), sendo que não será suficiente a memorização dos assuntos tratados implicando, desta forma, uma reflexão crítica sobre os mesmos. No que diz respeito às opiniões dos docentes sobre o tipo de estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação a implementar nas UC de natureza diferente, os resultados apontam para uma distinção pouco clara entre as estratégias a implementar nas UC de seminário, workshops e teórico-práticas. Ou seja, as estratégias correspondentes aos diferentes tipos de UC enunciadas pelos docentes entrevistados foram basicamente as mesmas (desenvolvimento de um trabalho de investigação e apresentação do mesmo à turma) à exceção dos workshops que para além destes trabalhos de investigação podem contar com a participação de convidados e a execução de um relatório para a avaliação. Relativamente às estratégias a implementar em UC teóricas e em UC teórico-práticas, os docentes entrevistados apresentaram como principal diferença que nas primeiras são privilegiadas estratégias tendentes a uma abordagem do conhecimento *per si* e que nas segundas se procura a aplicação prática desse conhecimento. Um dos docentes entrevistados referiu que as metodologias de avaliação das UC teóricas, para além de incluírem a elaboração de trabalhos de investigação, requerem a realização de testes escritos. Segundo um docente, a natureza teórico-prática possibilitou a integração de quase todas as UC existentes nos vários cursos, visto que a mesma abrange UC iminentemente teóricas ou fundamentalmente práticas, ou seja, segundo o docente, a denominação “teórico-prática” teve como principal objetivo incluir as várias UC nessa denominação não implicando, necessariamente e na prática letiva, a implementação do equilíbrio entre as duas vertentes, prática e teórica.

Quanto à *seleção/adequação*, os docentes entrevistados referiram que a natureza das UC, geralmente, determina o tipo de estratégias de ensino e aprendizagem a implementar nas mesmas. Um dos docentes entrevistados afirmou que as estratégias são selecionadas tendo em conta os conteúdos a ser transmitidos e adequando-se às particularidades de cada aluno, nomeadamente atendendo ao facto de a maioria dos alunos ser trabalhador/estudante. Outro dos docentes entrevistados referiu que o programa, no geral, é discutido com os alunos, nomeadamente o peso a atribuir aos trabalhos e os prazos para entrega dos mesmos. No que concerne às *virtualidades/potencialidades*, os docentes entrevistados mencionaram que as estratégias implementadas nas suas aulas atendem de forma eficaz às especificidades dos alunos, favorecendo a sua participação, intervenção, autonomia e motivação na aprendizagem. Um docente aludiu que as estratégias por ele implementadas contribuem para o desenvolvimento do sentido crítico e reflexivo. Quanto ao *impacto*, os docentes entrevistados concordaram que para futuros professores será fundamental ter uma visão da diversidade de alternativas metodológicas, de atitudes e de experiências que contribuirá, desta forma, para o conhecimento da opção a tomar em determinado momento de aprendizagem no futuro profissional, para uma desvalorização progressiva dos testes e para a implementação de uma avaliação mais contínua. No que diz respeito ao *grau de receptividade dos docentes para práticas interdisciplinares*, os docentes entrevistados mencionaram não ter conhecimento da existência das mesmas no mestrado referindo-se, contudo, à importância das mesmas no sentido de se evitar a sobreposição de conteúdos das várias UC do mestrado. Um docente referiu que, no caso específico da UC que leciona, as práticas interdisciplinares talvez não façam sentido, visto que os assuntos tratados são muito restritos à mesma. O CC referiu-se às *dificuldades das práticas interdisciplinares*, salientando que os docentes fazem parte de várias Faculdades, aspeto que dificulta a implementação das mesmas, mas reconhecendo que cabe ao mesmo o papel de implementar esse tipo de práticas no mestrado.

Plano de estudos. O CC referiu que apesar de não ter uma noção exata das *prioridades* estabelecidas aquando a conceção do plano de estudos, visto que não participou na mesma, entende que, de uma maneira geral, o plano de estudos corresponde às necessidades dos alunos, apesar de terem, entretanto, ocorrido alterações ao nível do currículo do EB e que esse aspeto pode ter afetado alguns dos objetivos iniciais do curso de mestrado. Quanto à *importância conferida às componentes de formação*, os docentes entrevistados que lecionaram UC correspondentes às componentes de FEG e DE referiram-se às mesmas como sendo elementos fundamentais no âmbito da formação de futuros professores, visto que, por um lado, desenvolvem a aptidão da capacidade de resposta a problemas que possam surgir durante a prática docente e; por outro lado, estas componentes de formação possibilitarão que os futuros professores possam transmitir os conteúdos aos alunos com eficácia. Um dos docentes entrevistados salientou que no âmbito das UC constituintes da componente de DE haverá também a necessidade de os alunos desenvolverem conhecimentos inerentes ao trabalho de grupo e à reflexão sobre a dinâmica de sala de aula. O docente entrevistado que lecionou uma UC pertencente à componente de

FAD mencionou, por sua vez, que esta componente se mostra essencial na formação de futuros professores de EVT, visto que proporciona aos alunos um conhecimento abrangente da sua «área de trabalho» (Ent.D). Relativamente ao peso atribuído às componentes de formação, apenas o docente entrevistado que lecionou uma UC da componente de FAD afirmou não concordar com o peso atribuído à mesma componente, tendo em conta, por um lado, o número avultado de alunos que assiste às aulas de contacto, visto que a mesma UC é lecionada a mais do que um curso de Mestrado em ensino; por outro lado, o número de horas que os alunos despendem para a elaboração do trabalho solicitado pelo mesmo, visto que, segundo o docente, ultrapassa, na maior parte das vezes, o tempo estipulado para o trabalho autónomo. O CC pronunciou-se relativamente a *alterações propostas*, entendendo que, neste momento, o plano de estudos não deve ser alterado.

Apreciação dos docentes sobre as competências a desenvolver. No que concerne aos *conceitos e pressupostos*, os docentes entrevistados sublinharam que o termo competência está associado à ideia de processo, ao contínuo desenvolvimento de capacidades e ao saber fazer, nomeadamente à capacidade de o aluno transmitir determinado conceito. Um dos docentes entrevistados referiu que o saber fazer pode implicar, ou não, o domínio de um conhecimento essencial entendendo, por isso, que o conhecimento e a competência podem não coexistir. Sobre os *tipos de competências valorizadas*, os docentes entrevistados referiram vários tipos de competências genéricas, nomeadamente a compreensão, a análise, a síntese e a aplicação do conhecimento, a crítica, a reflexão, a transmissão do conhecimento, a argumentação, a capacidade de ler e de interpretar um texto, a expressão oral e escrita, as atitudes que incluem o esforço implementado nas tarefas propostas, as competências inter-relacionais e sociais e os valores. Um docente aludiu, ainda, que tenta fazer entender aos alunos a importância destas competências, visto que, segundo o mesmo, «o saber técnico é aquilo que de facto ainda prevalece em alguns professores» (Ent.B). Ou seja, este docente tenta chamar a atenção dos alunos para outro tipo de saber, para além do saber técnico, que os professores devem possuir. No que diz respeito à *avaliação de competências genéricas/transferíveis*, os docentes entrevistados mencionaram o grau de complexidade/dificuldade na avaliação das mesmas, tendo em conta a quantidade e diversidade de alunos que assistem às aulas. Os docentes entrevistados afirmaram que avaliam as competências genéricas através da observação e análise do desempenho geral dos alunos demonstrado, sobretudo, pela apresentação de trabalhos, pela participação na discussão e reflexão na sala de aula, pelas atitudes de liderança e de cooperação quando os alunos realizam trabalhos de grupo e através do feedback que os mesmos vão dando ao longo da execução dos trabalhos. Um docente entrevistado acrescentou, ainda, que toma em conta na avaliação de um trabalho, a que é feita pelos alunos da turma. Os docentes referiram, ainda, que não utilizam qualquer tipo de instrumento formal para avaliar as competências genéricas. No que diz respeito à *distribuição das competências genéricas/transferíveis no plano de estudos*, o CC mencionou que as competências genéricas/transferíveis estão «mais ou menos distribuídas pelas diferentes unidades curriculares» (Ent.A).

Implementação do PB. Um docente salientou os *pressupostos do PB*, referindo estar de acordo, no geral, com os mesmos, embora reconheça que existe uma clara diferença entre eles e a sua operacionalização ao nível dos vários países, visto que cada um deles o interpretou à sua maneira, nomeadamente Portugal. O docente salientou que o PB não é uma reforma, mas «um ajustamento!» (Ent.D), com o claro objetivo de cobrar mais propinas. O docente destacou, ainda, que o PB «foi utilizado de forma muito perversa» (Ent.D), visto que o mesmo resulta de um discurso político com objetivos claramente economicistas que implicaram «um desinvestimento na educação [...] que nunca se viu [...] propagando exatamente o oposto» (Ent.D). Quanto às *implicações no ensino e aprendizagem*, os docentes sublinharam o incentivo à rentabilização do trabalho autónomo pelos alunos devido à diminuição das horas de contacto, a preocupação em centrar as suas atividades e estratégias no aluno e no apelo a uma atitude mais interveniente por parte do mesmo na construção do conhecimento, a introdução de mais momentos de avaliação, a aproximação do conhecimento teórico do contexto real, um maior impulso à aquisição de competências genéricas e uma maior preocupação nos resultados obtidos pelos alunos, visto que estes podem trazer consequências ao nível da sua carreira. Um dos docentes entrevistados salientou que as mudanças ao nível do processo de ensino e aprendizagem trazidas pelo PB se têm mantido a um nível formal sendo pouco relevantes ao nível das práticas letivas implementadas. No que diz respeito ao *grau de recetividade dos professores e alunos*, os resultados apontam para um diferente grau de adaptação dos docentes entrevistados ao PB. O CC referiu-se à falta de confiança nas potencialidades do mesmo Processo. Outro docente entrevistado afirmou que a sua adaptação ao PB tem sido no âmbito da «inevitabilidade» (Ent.D) e que esta se tem confinado ao cumprimento dos requisitos e exigências formais. Um outro docente entrevistado afirmou não ter sentido qualquer dificuldade pessoal ou dos colegas na adaptação ao PB, visto que no âmbito da área a que pertence (Educação) já se implementavam muitos dos aspetos preconizados pelo mesmo. Dois dos docentes entrevistados salientaram que prevalece um sentimento de dificuldade e de desânimo geral, aspeto que se agrava nos docentes com uma carreira profissional mais longa, visto que, segundo um docente, os mesmos entendem que a missão da universidade deve ser maior do que o simples «fornecimento de serviços de educação» (Ent.D). No que diz respeito ao grau de recetividade dos alunos ao PB, os docentes entrevistados sublinharam que este modelo induz nos alunos uma sensação de facilitismo criada pela redução das horas de contacto e que o mesmo é favorável aos alunos pelas oportunidades de sucesso que lhes são dadas. Um docente mencionou que os alunos não se aperceberam da existência do PB, embora estejam mais conscientes sobre os seus direitos, mas pouco cientes dos seus deveres e responsabilidades enquanto alunos, nomeadamente na construção do saber. Sobre as *vantagens*, a maior parte dos docentes entrevistados referiu a implementação de uma maior autonomia e protagonismo dos alunos na construção da sua aprendizagem, aspeto fundamental na motivação dos mesmos, a orientação tutorial à distância que é uma possibilidade que permite o acompanhamento do aluno para além das horas presenciais e a

aprendizagem experiencial que possibilita a transferência de um conhecimento mais contextualizado e consolidado. Um docente entrevistado salientou não haver qualquer vantagem na implementação do PB relativamente ao modelo anterior, visto que este Processo, no geral, lhe trouxe piores condições de trabalho. Quanto às *dificuldades e estratégias de recuperação*, os docentes entrevistados salientaram a falta de motivação e preparação dos alunos, nomeadamente a falha de autonomia, aspeto que dificulta a implementação de um trabalho independente, exigindo maior disponibilidade no acompanhamento dos mesmos e a escassez de tempo para atender de modo eficaz a todas as tarefas letivas, de preparação de aulas e de investigação e de cumprimentos dos programas. Segundo um docente, «neste momento o tempo que cada professor tem oficialmente para os alunos é insuficiente para cumprir os mínimos programáticos» (Ent.D). Outra dificuldade apontada pelos docentes entrevistados foi a necessidade de reformulação dos programas e natureza das UC de modo a atenderem a uma maior gama de cursos. Só um docente aludiu à dificuldade que tem em gerir as aulas em turmas com uma quantidade avultada de alunos, aspeto que dificulta a implementação de estratégias mais centradas no aluno. Outro dos docentes entrevistados considera que o PB prejudicou, em especial, as áreas artísticas, visto que estas implicam uma aprendizagem experiencial, por isso, mais demorada. Este docente salientou, ainda, que a mudança trazida pelo PB se reduziu à produção de regulamentos e de normativos legais, aspetos que «fizeram de Bolonha uma fraude autêntica» (Ent.D) pelo que a única estratégia de superação é a denúncia. No que diz respeito às *propostas*, os docentes entrevistados sublinharam a possibilidade de ser introduzida alguma estratégia que melhorasse a motivação dos alunos e os responsabilizasse, de facto, pela sua aprendizagem, a implementação de práticas interdisciplinares e que se acrescentasse mais um ciclo de estudos aos existentes, ou seja, o doutoramento deveria corresponder a um quarto ciclo de estudos. No que concerne à *implicação na qualidade da formação*, os docentes referiram que mantêm reservas relativamente à eficácia do PB, em especial no âmbito da garantia da qualidade na formação proporcionada pelas instituições de ES, apresentando como principais razões a redução das horas de contacto e o número avultado de alunos que assistem às mesmas, a crescente abrangência das áreas de lecionação exigidas aos docentes e a diminuição de contratações dos mesmos. Sobre o *papel do aluno e professor*, os docentes entrevistados mencionaram que o aluno passou a ser o protagonista do processo de ensino e aprendizagem e que o professor passou a ser o estimulador e mediador dessa mesma aprendizagem afastando-se do perfil mais autocrático que o caracterizou no passado. O CC acrescentou, ainda, que a inter-relação entre professor e aluno se tornou mais próxima, «de companheirismo» (Ent.A).

Grupo Focal

Apresentamos, de seguida, os resultados emergentes do grupo focal, por categorias e subcategorias.

Expectativas dos alunos relativamente ao Mestrado. A principal expectativa dos alunos ao inscreverem-se no mestrado era a obtenção da profissionalização nas disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica. Somente um aluno referiu que pretendia também aprender algo que fosse útil para aplicar na sua prática profissional futura.

Apreciação dos alunos sobre o grau de atendimento do mestrado às expectativas dos mesmos. O grau de atendimento do mestrado relativamente às expectativas dos alunos foi nulo, consistindo as razões para este facto o não ter sido cumprido o publicitado pela instituição, nomeadamente a possibilidade de obterem a habilitação profissional para as disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica no terceiro ciclo do EB e de o horário das aulas ser ao fim de semana; para os alunos que já possuíam a profissionalização em ensino da EVT, o mestrado não trouxe mais-valias em termos de formação e que no que diz respeito à aplicação prática dos conhecimentos adquiridos acrescentou pouco aos conhecimentos possuídos. Um aluno referiu o facto de haver «incongruência» (Grupo Focal, A6) entre a legislação que regulamenta as habilitações profissionais para a docência, decretada pelo Ministério da Educação, e as saídas profissionais dos cursos de mestrado em ensino. Em consequência do referido, os alunos evidenciaram *sentimentos* de frustração e de decepção com o mestrado.

Opinião sobre a adequação do plano de estudos e funcionamento das UC. Sobre o plano de estudos do mestrado, um aluno destacou que o mesmo é idêntico aos das outras instituições de ES, tendo outro aluno considerado que este mestrado é mais prático do que os lecionados nas outras instituições. No que concerne à *apreciação das estratégias de ensino e aprendizagem implementadas e conteúdos lecionados face às necessidades de formação*, foi mencionado como a maior falha a valorização da teoria em relação à prática. Relativamente aos conteúdos abordados nas UC, as opiniões dividiram-se. Houve alunos que referiram que os conteúdos lecionados em algumas UC das Ciências da Educação não acrescentaram muito ao que já sabiam e não foram, em alguns casos, conteúdos apropriados; outros alunos afirmaram que os conhecimentos adquiridos em algumas UC das Ciências da Educação foram fundamentais para a sua formação. No que diz respeito às *estratégias de ensino e aprendizagem privilegiadas e grau de interesse das mesmas*, os alunos mencionaram que na UC de seminário não foi lecionada teoria, que o professor atribuiu um capítulo de um livro a cada aluno e que os mesmos tiveram de trabalhar sobre o mesmo e de apresentá-lo à turma. Foram feitos pares constituídos por um “arguido” e por um “arguente”, sendo o primeiro o aluno que apresentava o trabalho e o segundo o aluno que, com conhecimento prévio do trabalho, preparava questões para colocar ao colega. Foi referido, ainda, pelos alunos, que os restantes elementos da turma também poderiam colocar questões ao “arguido”. Um aluno mencionou que esta estratégia talvez tenha tido como objetivo prepará-los para a defesa do trabalho final do mestrado, mas que, na sua opinião, «não foi muito apelativa!» (Grupo Focal, A1). Sobre as atividades desenvolvidas nos Workshops e do interesse das mesmas, os alunos referiram que foram aulas práticas dinamizadas por convidados especialistas em determinadas técnicas artísticas que lhes possibilitaram a exploração prática das mesmas. Os

alunos demonstraram o seu contentamento relativamente a essas aulas devido ao elevado grau de interesse para a sua formação. Relativamente às atividades desenvolvidas nas Didáticas Específicas e interesse das mesmas, o grupo de alunos, no geral, demonstrou algum descontentamento referindo que foram aulas lecionadas com outro mestrado, muito teóricas e que não atenderam às necessidades de formação atuais ao nível da leção de conteúdos específicos. No que diz respeito às atividades desenvolvidas nas UC das Ciências da Educação e seu interesse, os alunos entrevistados salientaram que numa dessas UC as atividades desenvolvidas consistiram na apresentação teórica de conteúdos, com posterior realização de trabalhos de pesquisa e a sua apresentação à turma. Os alunos demonstraram o seu contentamento pelas atividades desenvolvidas na supracitada UC. Todavia, no que se refere às restantes UC das Ciências da Educação, os alunos referiram que foram muito teóricas e pouco apelativas. Sobre as *atividades desenvolvidas nas aulas das UC comuns a mais cursos de mestrado*, dois alunos demonstraram o seu descontentamento face à leção conjunta de algumas UC com outros mestrados em ensino. Um aluno referiu que, por vezes, fizeram trabalhos de grupo, sendo que estes eram formados por alunos pertencentes ao mesmo curso de mestrado. Relativamente à eficácia das referidas aulas, os alunos demonstraram, no geral, o seu contentamento relativamente à competência de um docente no âmbito da gestão das atividades e descontentes relativamente às aulas dirigidas pelos restantes docentes, alegando que estes não eram bons mediadores e não organizavam as aulas de modo eficaz.

Apreciação sobre a avaliação implementada no mestrado. No que diz respeito aos *instrumentos e tipo de avaliação implementados*, os alunos referiram que, na maioria das UC, foram feitos trabalhos de pesquisa, alguns dos quais realizados durante as aulas, que em duas UC realizaram, para além de trabalhos, um teste escrito e um exame e que a maioria dos docentes clarificou de que forma os alunos iriam ser avaliados. Um aluno referiu que o tipo de avaliação implementada ocorreu em determinados momentos estipulados para o efeito, não correspondendo, portanto, ao tipo de avaliação contínua defendida pelo PB. No que concerne aos *critérios de avaliação implementados e grau de concordância relativamente aos mesmos*, o grupo de alunos destacou a atribuição de uma elevada percentagem aos testes escritos, nomeadamente em duas UC, que houve UC em que a assiduidade foi tida em conta na classificação final, aspeto que prejudicou, em especial, os alunos com estatuto de trabalhador/estudante que não puderam assistir a todas as aulas e que houve docentes que não definiram com os alunos os critérios a ter em conta na avaliação. Um aluno referiu que um docente não soube justificar a atribuição de determinada nota.

Perceção sobre o grau de interdisciplinaridade existente entre as UC do mestrado. O grupo de alunos referiu não ter havido qualquer *articulação entre as várias UC*, referindo um aluno que «Cada uma funcionou em separado» (Grupo Focal, A2). Relativamente à *exploração do conceito de interdisciplinaridade nas aulas*, os alunos afirmaram que esta foi explorada como conteúdo em várias UC, apesar de não ter sido implementada.

Envolvimento dos alunos na organização e aperfeiçoamento do mestrado. No que concerne às *formas de participação*, os alunos destacaram que fazem chegar ao CC as

informações e opiniões que os mesmos possuem relativamente ao funcionamento do mestrado. Os alunos relataram que, no final do ano letivo, fazem um relatório sobre o funcionamento do curso e que preenchem um questionário no final do semestre relativo ao funcionamento geral de cada UC, ao desempenho do docente e às estratégias utilizadas no sentido de o mestrado poder vir a ser melhorado no ano seguinte. Quanto à participação dos alunos na definição das estratégias de ensino e aprendizagem, um aluno afirmou que dependia do docente e outro aluno referiu que na maioria das UC os docentes apenas informaram os alunos e que «nem sequer [foi] discutido» (Grupo Focal, A3). A *recetividade às opiniões dos alunos*, não existiu, visto que as sugestões que têm sido dadas ainda não foram implementadas.

Opinião dos alunos sobre o mestrado. No que diz respeito à *apreciação sobre o tipo de mestrado*, os alunos referiram que o mestrado é diferente dos restantes, visto que é profissionalizante. Um aluno acrescentou que os mestrados profissionalizantes «são mais simples, são mais lineares» (Grupo Focal, A1) do que os mestrados integrados, visto que nestes há uma continuidade que não existe nos mestrados profissionalizantes, aspeto relacionado com o facto de estes mestrados admitirem o acesso a pessoas que provêm de licenciaturas diferentes do mesmo. Um aluno referiu, contudo, que caso tivesse ido para o mestrado da sua área de licenciatura seria mais fácil e mais rápido. Sobre as *competências valorizadas e adquiridas*, só um aluno sublinhou que, tratando-se de um mestrado profissionalizante, teria sido útil se as competências trabalhadas tivessem sido mais focadas na aquisição de conhecimentos no âmbito da lecionação dos conteúdos da área para que estão a ser habilitados e que essa parte foi a menos trabalhada no mestrado. Relativamente às *dificuldades sentidas*, o grupo de alunos apontou três aspetos: foi lecionada muita teoria e adquirido pouco conhecimento sobre a aplicação desse conhecimento teórico na prática; a maioria dos alunos da turma era trabalhadores/estudantes, aspeto que os impedia de assistir às aulas de contacto com maior frequência, visto que as mesmas eram lecionadas durante a semana e em horário laboral e a deteção de falhas ao nível da «comunicação entre os docentes, os serviços académicos e os alunos» (Grupo Focal, A6). Quanto às *alterações propostas*, o grupo de alunos salientou que nas UC correspondentes às componentes de DE e FEG, a teoria e a prática deveriam ser completares, que as aulas deveriam ser durante o fim de semana, que o plano de estudos deveria possuir UC mais viradas para a lecionação de conteúdos específicos da disciplina de EVT e UC com conteúdos mais interessantes e inovadores.

Apreciação sobre o Processo de Bolonha. No que concerne às *alterações introduzidas*, o grupo de alunos salientou a existência da obrigatoriedade de os alunos assistirem às aulas de contacto, a pretensão de implementarem um tipo de avaliação contínua, uma maior valorização atribuída aos trabalhos práticos e de investigação ao invés dos testes escritos, a redução do tempo de duração dos cursos e a uniformização dos cursos ao nível internacional com objetivo de aumentar a mobilidade, quer de estudantes quer de diplomados. Os alunos referiram que a curta duração dos cursos dificulta o nível de aquisição das mesmas

competências desenvolvidas pelos cursos anteriores ao PB, questionando, por conseguinte, a qualidade da formação que está a ser implementada. Os alunos consideram, ainda, que a maior parte dos objetivos do PB não estão a ser cumpridos, nomeadamente no que se refere ao tipo de avaliação e instrumentos utilizados, bem como a redução das dificuldades para a mobilidade nas equivalências e creditações dos cursos. No que diz respeito às *concepções sobre conceitos centrais*, um aluno referiu-se ao facto de o termo competência não ser suficientemente abrangente a todos os aspetos que fazem parte da formação e que esses são igualmente importantes.

5.9.2 Resultados da Instituição B

Análise Documental

Apresentamos, de seguida, os resultados provenientes da análise dos documentos escritos, por categoria e subcategoria.

Créditos, número de UC e duração do curso. Segundo o plano de estudos (Doc.A), o curso possui 120 ECTS e tem a duração de quatro semestres. As componentes de formação correspondem a um total de vinte e uma UC.

Componentes de formação e peso atribuído. No que diz respeito à *componente de FEG*, 30 ECTS, cerca de 25% que foram repartidos por seis UC. A *componente de DE*, constituída por seis UC, tem 30 ECTS, com o peso de 25% na carga total do curso. A *componente de FAD*, possui quatro UC, com o total de 12 ECTS, tendo como peso 10% na carga total do curso. A *componente de IPP* é constituída por cinco UC, com um total de 48 ECTS, com o peso de 40% na carga total de curso.

Distribuição e tipos das UC. No primeiro ano de curso a maior parte das UC lecionadas são referentes à componente de FEG. As Didáticas Específicas, as UC pertencentes à componente de FAD e as UC da PES distribuem-se de modo equilibrado nos dois anos do curso de mestrado. Dezassete UC são semestrais e quatro são anuais. A maioria das UC são teórico-práticas, duas para além de teórico-práticas são de prática laboratorial, uma de seminário e estágio, duas de estágio e uma de seminário.

Organização do ensino e aprendizagem. No que diz respeito aos *pressupostos*, os documentos analisados referem a garantia da «liberdade de criação, inovação e investigação» (Doc.B); a ligação da investigação com o ensino; o estímulo para a formação profissional ao longo da vida; a introdução dos diplomados no mundo de trabalho; a promoção da cooperação com outras entidades nacionais e internacionais para a consolidação de projetos comuns e de troca de conhecimentos; e o incentivo para a mobilidade dos estudantes. Os documentos mencionam que o número de ECTS de cada UC deverá corresponder ao volume de trabalho a despender pelo aluno para a conclusão da UC e que a assiduidade dos alunos nas horas de contacto deverá ser igual ou superior a dois terços do total de horas lecionadas, ou seja, as

aulas são de presença obrigatória. Relativamente ao *papel atribuído a alunos e professores*, na totalidade dos documentos por nós analisados não encontramos qualquer referência ao papel que os alunos deverão ter no processo de ensino e aprendizagem e no que se refere ao papel dos docentes é apenas referido, no Regulamento de Frequência e Avaliação (Doc.C), que os professores devem fazer um acompanhamento científico, técnico e metodológico na execução dos trabalhos realizados pelos alunos. No que concerne aos *mecanismos para a garantia da qualidade*, os documentos analisados mencionam que a instituição pretende proporcionar aos seus alunos uma formação de elevado nível de qualificação profissional, com «elevada competência ao nível profissional, científico, técnico, artístico e pedagógico, numa diversidade de perfis profissionais» (Doc.B), deseja ser um quadro de referência nacional e internacional através da criação e da divulgação da cultura, da aplicação de procedimentos rigorosos e justos de autoavaliação institucional, da valorização dos serviços prestados e da promoção de uma cultura de responsabilização social. Cabe aos CC e Comissões de Curso assegurar os mecanismos de qualidade dos cursos que dirigem através da colaboração nos processos de autoavaliação dos cursos.

Distribuição de competências científico-pedagógicas a nível institucional. Quanto às *competências dos CC e Comissões de Curso*, os documentos referem-se a funções comuns entre os mesmos, ou seja, é clarificado em vários documentos que estas duas entidades institucionais funcionam em plena interdependência nas funções que exercem. Segundo os documentos, cabe aos CC e às Comissões de Curso contribuir para o eficaz funcionamento do curso; verificar a adequação dos planos de estudo a eventuais alterações legislativas ou profissionais; impulsionar a articulação entre as várias UC do curso; detetar dificuldades e apresentar propostas de resolução; apoiar e orientar os alunos; promover a articulação com os outros CC e outras áreas departamentais; pronunciar-se e dar resposta ao Conselho Técnico Científico sobre os pedidos de creditação de competências apresentados pelos alunos; coordenar a realização do “Dossier de Curso”; reunir com os docentes das várias UC uma vez por semestre; reunir com os alunos no início e no final de cada ano letivo; colaborar nos processos de autoavaliação institucionais e promover a avaliação do curso de alunos e docentes tendo em conta a elaboração do Relatório de autoavaliação do curso. No que concerne às *competências do Conselho Técnico Científico*, os documentos referem que este se deve pronunciar sobre a criação, extinção ou suspensão de ciclos de estudos ou cursos, aprovar os planos de estudo dos cursos e os programas das UC e pronunciar-se sobre o Regulamento de Frequência e Avaliação. Sobre as *competências do Conselho Pedagógico*, os documentos analisados mencionam que este órgão tem a função de elaborar o Regulamento de Frequência e Avaliação; pronunciar-se sobre aspetos genéricos relativos às orientações pedagógicas e metodológicas implementadas nas várias UC; promover a avaliação do desempenho docente e divulgação dos resultados obtidos; analisar dificuldades apresentadas pelos alunos no que se refere a falhas pedagógicas dos docentes e propor soluções; pronunciar-se sobre a criação de novos ciclos de estudos ou cursos; apreciar os programas das UC ;e definir orientações gerais de ordem técnica, científica e pedagógica. Relativamente às

competências das Unidades Técnico Científicas, os documentos consultados sublinham que estas têm a função de apreciar os programas das UC pertencentes e a definição de aspetos gerais referentes à atividade técnica, científica e pedagógica das UC.

Implementação do processo de ensino e aprendizagem. No que diz respeito às *competências a desenvolver nos alunos*, há nos documentos analisados, uma clara associação entre as mudanças instauradas pelo PB e a implementação de um ensino centrado na aquisição de competências por parte dos alunos. A este propósito o Regulamento de Frequência e Avaliação refere o seguinte: «A mudança para um novo paradigma formativo instaurado pelo Processo de Bolonha implica um conjunto de transformações que procuram centrar a formação dos estudantes nas competências que os mesmos devem adquirir» (Doc. C). Quanto às competências mencionadas nos programas analisados, são enunciados pontualmente objetivos, mas impera a formulação de competências a adquirir pelos alunos. O tipo de competências que prevalecem nos programas são as competências específicas, contudo, as competências genéricas também aparecem nos programas com uma alguma incidência. Das competências genéricas enunciadas, as instrumentais são as mais mencionadas, nomeadamente a capacidade de análise, o domínio de conhecimentos básicos para o exercício da profissão, a capacidade de pesquisa e organização da informação. Seguem-se as competências interpessoais e sistémicas com uma menor incidência relativamente às instrumentais. Das competências interpessoais presentes nos programas destaca-se a capacidade crítica. No que diz respeito às competências sistémicas referidas nos programas, prevalece a capacidade de investigação, a capacidade para aplicar na prática os conhecimentos adquiridos e a capacidade de abertura e adequação dos conhecimentos aos diversos contextos. No que concerne às *metodologias de ensino e aprendizagem*, no Regulamento de Frequência e Avaliação é mencionado que o PB implica mudanças ao nível das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação a implementar. Os programas analisados evidenciam estratégias de ensino e aprendizagem semelhantes, prevalecendo a análise de casos, textos, legislação, projetos e outros materiais, o debate e discussão de assuntos abordados na UC, o trabalho em pequenos grupos e a exposição/apresentação de conhecimentos teóricos com o recurso a meios audiovisuais. Segundo o programa de uma UC, as questões colocadas nas aulas são «dirigidas à experiência e saberes dos formandos» (Doc.F), ou seja, nesta UC há uma abertura formalizada através do programa para se partir das experiências e saberes dos alunos para um conhecimento teórico mais aprofundado. Noutra UC é mencionado que se pretende criar uma análise comparativa entre os conhecimentos teóricos abordados nas aulas e os contextos profissionais vivenciados pelos alunos no estágio, isto é, perspetiva-se a consolidação e confronto dos conhecimentos teóricos adquiridos na UC com os observados na prática profissional. Dos seis programas por nós analisados, quatro deles fazem uma distinção entre dois tipos de aulas referindo que as sessões teóricas consistem na apresentação e discussão de assuntos com o auxílio de recursos didáticos e que as sessões teórico-práticas implicam a análise de textos, casos e projetos. Ou seja, dentro das próprias UC que, neste caso, são de natureza teórico-prática, estabelecem-

se dois tipos de aulas. Relativamente à *avaliação*, os documentos referem que a avaliação a implementar será preferencialmente contínua e formativa, que o tipo de instrumentos de avaliação devem estar em conformidade quer com as competências a adquirir pelos alunos quer com os conteúdos a lecionar, as provas de avaliação devem ser diversificadas (trabalhos, testes escritos, práticos ou orais, entre outros), os instrumentos de avaliação a utilizar e os respetivos coeficientes de ponderação atribuídos devem constar dos programas das várias UC e que algumas UC não permitem a realização de exame final, pela sua natureza prática. Dos seis programas das UC por nós analisados cinco referem que a avaliação é contínua e a totalidade dos programas apresenta como critérios a ter em conta na classificação final da UC a participação dos alunos nas aulas, os trabalhos realizados em pequenos grupos e um trabalho individual, embora o peso atribuído a cada um deles seja diferente. Prevalece a atribuição de um maior peso percentual ao trabalho individual que pode, ou não, incluir a apresentação, seguindo-se os trabalhos em pequenos grupos e a participação nas aulas com menor peso na classificação final da UC. Duas UC referem como critério a ter em conta na avaliação a auto, hétero e coavaliação.

Entrevistas Semiestruturadas

Passamos a apresentar os resultados da análise de conteúdo das entrevistas por categorias e subcategorias.

Opiniões sobre as exigências/dificuldades sentidas na prática docente no ES. Sobre as *características dos alunos*, os docentes entrevistados aludiram que os alunos, no geral, estão mal preparados, são pouco reflexivos, são desinteressados e pouco autónomos. Um docente aludiu que estes são egocêntricos. No que concerne à *complexidade das responsabilidades e tarefas*, o CC referiu-se à falta de tempo para refletir e ponderar sobre as atividades, ao excesso de trabalho, de responsabilidades e de preocupações. Dois docentes salientaram o excesso de burocracia e o consequente deslocamento do foco do trabalho docente para essas atividades, sendo referido por um deles que «Hoje, tenho a sensação de que o professor dá aulas nas horas livres» (Ent.G). Um docente referiu-se aos cargos assumidos no âmbito informal e outro docente mencionou, ainda, a constante mudança das normas/regras institucionais. No que diz respeito aos *critérios para a avaliação do desempenho docente*, o CC e dois docentes mencionaram o atual elevado grau de exigência do sistema de ES. Um docente entrevistado referiu que os critérios para avaliação docente atuais são injustos pela falta de tempo para a formação académica e pela desigualdade de oportunidades. Sobre o *reconhecimento da profissão docente*, o CC referiu-se à crescente degradação e desprestígio da mesma, bem como à remuneração inadequada, opinião também partilhada por outro dos docentes entrevistados. Relativamente à *atualização científica*, sendo um dos critérios a ter em conta na avaliação do desempenho docente, dois docentes mencionaram sentir falta de tempo para a investigação e atualização científica, sendo que um deles referiu ser evidente a «promiscuidade que existe entre o ensino e a investigação. Não é possível ensinar sem investir

de alguma maneira na investigação, mas o tempo que nos é deixado livre, faz com que a investigação seja um remedeio e não uma coisa muito a sério» (Ent.G). Um dos docentes entrevistados referiu o seu descontentamento relativamente às *condições físicas* da instituição.

Motivações pessoais relativas à docência no ES. A maioria dos docentes entrevistados sublinhou a partilha mútua de conhecimento, o prazer de ensinar e a relação que é construída na base do inter-relacionamento humano entre alunos e professores. Um docente entrevistado mencionou a possibilidade de alterar a visão que possui sobre o mundo. Outro dos docentes entrevistados referiu-se ao facto de poder criar nos alunos uma consciência crítica e reflexiva sobre a realidade. Um outro docente entrevistado destacou o seu papel no despertar de interesse dos alunos pela profissão docente. Um outro professor aludiu o seu papel social e a possibilidade de transmissão das suas opiniões e da sua experiência.

Perceção sobre a missão atual do ES. Um docente entrevistado referiu que o PB é uma consequência direta da crise económica mundial que trouxe prioridades de formação diferentes das preconizadas anteriormente.

Opinião dos docentes sobre os pressupostos de formação da instituição. O CC e um docente que obteve a sua formação inicial na instituição B referiram-se ao facto de as ESE desde a sua génese, terem demonstrado interesse na procura constante de caminhos de renovação pedagógica, aspeto que impulsionou a implementação de práticas inovadoras. O docente afirmou que as ESE, desde sempre, se pautaram pela ligação das suas práticas letivas ao contexto real, pelo aspeto sócio crítico e reflexivo do conhecimento, pela participação ativa e autónoma do aluno na construção da sua aprendizagem e pela proximidade entre aluno e professor.

Papel do Coordenador de Curso. No que diz respeito ao *perfil de competências/características exigidas*, o CC referiu que deve ser uma pessoa ativa, interveniente, humilde, transparente, responsável, deve considerar nas decisões que toma as ideias dos outros docentes, não deve ter qualquer interferência no foro pessoal dos colegas e alunos, não deve sentenciar as atitudes dos outros e deve possuir uma visão geral do curso. Quanto às *principais tarefas*, o CC mencionou a participação no processo de creditações dos candidatos, o contacto com os vários intervenientes, a organização, gestão e decisão pedagógica e científica, a coordenação da Comissão de Curso, o recrutamento dos docentes para lecionarem no Mestrado, a participação na conceção do plano de estudos e o estipular dos objetivos de curso em colaboração com a Comissão de Curso. Um docente afirmou que o CC «é um órgão de interface entre os alunos, os docentes, o Conselho Pedagógico e a Presidência da escola» (Ent.F). No que se refere às *motivações para o exercício do cargo*, o CC apontou a possibilidade de possuir uma visão mais alargada sobre o curso e a possibilidade de ter um papel mais interveniente na melhoria do mestrado. Quanto às *dificuldades*, o CC referiu a burocracia, a falta de predisposição e de gosto pessoal para o exercício do cargo, a centralização de demasiadas funções, o excesso de trabalho e consequente falta de tempo.

Conceção dos programas. No que se refere ao *grau de participação dos docentes*, o CC aludiu que, se for o caso, os docentes responsáveis pelas UC e os docentes que as vão lecionar discutem o programa, mas que é o Conselho Técnico Científico que aprova o tipo de avaliação a implementar. A maioria dos docentes entrevistados referiu não ter participado na elaboração do programa da UC que lecionou. Um desses docentes mencionou que apesar de não ter participado na conceção do programa, a sua opinião foi auscultada pelo professor responsável pela UC. A maior parte dos docentes entrevistados declararam que a flexibilidade dos programas de ensino permite que o mesmo possa ser ajustável às necessidades da turma e afirmaram que os docentes têm autonomia para fazer a gestão do mesmo, tendo em conta essas necessidades. Um docente referiu que para além das competências mais específicas que constam no programa, apela também ao desenvolvimento de competências de cariz mais genérico e transversal que não constam no mesmo. O CC referiu que os docentes, por vezes, são convidados a estarem presentes na reunião que faz com os alunos. No que concerne ao *grau de envolvimento dos alunos*, a maioria dos docentes entrevistados aludiram que os alunos têm tido um papel ativo no melhoramento do curso e que aproveitam as suas opiniões para o aperfeiçoamento geral do curso. Todos os docentes entrevistados referiram a importância do envolvimento dos alunos na organização dos cursos e das UC, sendo que dois docentes entendem que os alunos deveriam ter uma participação ainda maior relativamente à que possuem. A maioria dos docentes mencionou que esse envolvimento deve, no entanto, circunscrever-se a determinados limites, visto que «nem sempre os alunos têm consciência daquilo que é melhor para eles» (Ent.E) e que, por essa razão, a opinião dos docentes deve prevalecer relativamente à opinião dos alunos. O CC referiu que os alunos têm sido envolvidos, mas não ao nível da definição do plano de estudos do Mestrado, embora um docente tenha afirmado que aquando a conceção do dito plano de estudos tiveram em conta os resultados obtidos num questionário que aplicaram a alunos dos cursos de licenciatura em EVT (pré Bolonha), no sentido de perceberem quais eram as suas necessidades de formação. Quanto às formas de participação dos alunos implementadas, os docentes referiram que os alunos preenchem um questionário no final do semestre correspondente a cada UC, que no final do ano letivo se realiza uma reunião com a Comissão de Curso e os alunos e que vão conversando com os alunos no âmbito informal ao longo do semestre. O CC afirmou que como prática futura pretende que um grupo de alunos efetue um relatório crítico por escrito, no sentido de salvaguardar a sinceridade e clareza nas opiniões formuladas. Só um docente afirmou que o envolvimento dos alunos tem sido um dos aspetos trabalhados pelo Conselho Pedagógico da ESE. No que se refere ao *grau de conformidade dos programas com os objetivos de curso*, a maioria dos docentes entrevistados referiu que os programas atendem de forma eficaz aos objetivos de curso. O CC afirmou ter havido uma preocupação ao nível da introdução de um saber profissional em detrimento de um saber oficial ligado a questões meramente artísticas e técnicas, pois este terá que ver com uma licenciatura. Um docente da componente de FEG afirmou que o programa foi elaborado para os Mestrados em ensino existentes na instituição e não especificamente para o Mestrado em EVT, pelo que a sua

preocupação se direccionou para o desenvolvimento de competências transversais ao perfil geral de professor.

Formação pedagógico-didática e científica dos docentes. Cerca de metade dos docentes entrevistados revelou não possuir *necessidades de formação*, opinião corroborada pelo CC que referiu não ter sentido, até ao momento, qualquer tipo de necessidade de formação por parte dos docentes do mestrado. Dois dos docentes entrevistados, contudo, referiram que a necessidade da atualização constante de conhecimentos ao nível científico e ao nível pedagógico-didático, não está relacionada com a implementação do PB. No entender da maioria dos docentes entrevistados, as necessidades ao nível da formação dos professores têm que ver com o contexto em que vivemos de mudança constante, característico dos tempos atuais. Quanto às *práticas de atualização pedagógico-didática*, o CC e um docente referiram que apesar de a instituição não proporcionar formações específicas para os seus professores, há docentes que têm procurado essa formação noutras instituições. Sobre o *grau de influência da formação nas práticas de ensino e aprendizagem*, a maioria dos docentes entrevistados referiram que a sua formação no âmbito educacional influi nas práticas letivas por eles implementadas. Um docente acrescentou, ainda, que a sua formação em ensino lhe proporcionou a rentabilização da formação que possui ao nível científico. Dois docentes referiram que a sua formação não tem tido qualquer interferência nas práticas implementadas, sendo que um deles afirmou ter tido uma formação tradicional, muito afastada dos moldes atuais e o outro docente referiu que a formação, ao nível educacional, que o mesmo teve não foi útil. O docente referiu que utiliza «aquelas aulas e aquele conhecimento [...] para não os utilizar» (Ent.E). No que diz respeito aos *mecanismos de formação pedagógico-didática dos docentes existentes na instituição*, a maioria dos docentes afirmaram não existir qualquer mecanismo específico na instituição. O CC acrescentou que a razão pela qual não existe tem que ver com a indisponibilidade financeira para tal. Um dos docentes entrevistados mencionou que tem havido reuniões onde há o levantamento das necessidades de formação dos docentes, encontros, conferências, mas que será importante continuar a melhorar esse aspeto. Outro dos docentes entrevistados salientou que não tem havido formações específicas, mas o que tem sido promovido pela área das Ciências da Educação tem interferido, de alguma forma, no envolvimento ou sensibilização dos docentes para o aperfeiçoamento pedagógico-didático dos mesmos. Ou seja, não há nesta instituição mecanismos específicos de formação dos docentes, mas vai havendo práticas, ao nível informal, de atualização dos docentes.

Estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação. No que concerne aos *tipos de estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação utilizadas nas várias UC*, um docente referiu que as aulas de Seminário são desenvolvidas com a participação dos alunos que apresentam questões/dúvidas encontradas ao longo do seu percurso de formação. Um outro docente, por sua vez, acrescenta à noção apresentada pelo docente anterior, o facto de os Seminários serem dinamizados através do contributo articulado de vários docentes que dão uma resposta contextualizada às questões/dúvidas colocadas pelos alunos. No caso das UC Teóricas, um

docente sublinhou que as mesmas são aulas em que o professor é que conduz a aula e que não conta com a participação dos alunos e um outro docente aludiu que as ditas UC são espaços onde os alunos adquirem determinados conhecimentos e conceitos, onde a exposição do professor é maior, embora entenda que nessas aulas também se pode apelar ao debate. No que diz respeito às UC de natureza Teórico-Prática, o CC referiu que pode implicar a saída dos alunos para fora do espaço da instituição e a vinda de convidados. Um docente afirmou que não existem UC exclusivamente práticas ou exclusivamente teóricas, que existem UC fundamentalmente teóricas ou essencialmente práticas. Dois dos docentes entrevistados referiram que as UC Teórico-Práticas implicam a discussão/reflexão dos conhecimentos teóricos e a integração dos mesmos em determinados trabalhos práticos. No que diz respeito às estratégias de ensino e aprendizagem implementadas no Mestrado, o CC referiu que as mesmas são diversificadas. Os docentes entrevistados, no geral, relataram que há aulas e/ou momentos mais expositivos, onde apresentam conceitos teóricos, há outros momentos mais práticos onde são elaborados trabalhos de reflexão crítica e/ou de pesquisa, individuais e em grupo, cujas temáticas são selecionadas pelos alunos no âmbito da sua área de interesse, a apresentação de trabalhos aos colegas que implica que ocorra um debate/discussão sobre os assuntos tratados, a leitura e análise de textos selecionados pelos docentes, discussão de determinados temas a partir de filmes, imagens e músicas. Todos os docentes referiram que apelam à participação e reflexão crítica dos alunos nas suas aulas. Cerca de metade dos docentes entrevistados destacaram que partem, muitas vezes, das experiências e conhecimentos dos alunos para assuntos com maior profundidade conteudinal. Um docente entrevistado sublinhou que pretendia lecionar ao curso de mestrado, num futuro próximo, uma aula onde os alunos simulassem um Congresso, onde haveria alunos que iriam desenvolver, apresentar e discutir trabalhos no âmbito de determinada temática e outros alunos que iriam ser moderadores dessa discussão. O CC afirmou que a Metodologia do Projeto é um tipo de estratégia de trabalho que se pode aplicar a todo o tipo de atividades, visto que esta possibilita a colocação de «qualquer problema prático [...] em equação para o resolver» (Ent.A) e que acompanha os alunos no desenvolvimento dos trabalhos durante as horas de contacto, nas horas de apoio e fora do seu horário de trabalho, visto que, segundo o mesmo, o contacto direto com o aluno e o seu acompanhamento individualizado favorecem a qualidade dos trabalhos realizados, opinião partilhada por um outro docente entrevistado. Quanto aos instrumentos de avaliação implementados no Mestrado, o CC referiu que procura «que cada aluno [...] no trabalho que faça, seja um todo» (Ent.A), isto é, na perspetiva do CC, deverá haver uma envolvimento total do aluno no trabalho que desenvolve e que o mesmo é avaliado tendo em conta não apenas o mesmo, mas o aluno e o desempenho que este teve na sua execução. Os docentes entrevistados, na sua maioria, referiram que os instrumentos a ter em conta na avaliação foram trabalhos de reflexão e/ou de pesquisa (recensões críticas, artigos científicos ou trabalhos de reflexão pessoal sobre determinado tema em estudo), elaborados durante ou fora das aulas. Apenas um docente referiu que utilizou um teste escrito de análise de imagens para a avaliação dos alunos. O CC e um docente referiram que

têm em conta na avaliação a participação dos alunos na discussão dos trabalhos apresentados, através da pertinência das questões levantadas. No que diz respeito à *seleção/adequação* das estratégias implementadas, o CC sublinhou que cada aula é uma aula, que acontece em determinado momento e é «irrepetível» (Ent.A), ou seja, as estratégias de ensino e aprendizagem podem ser diferentes de aula para aula. O CC e um docente afirmaram que a natureza da UC determina o tipo de estratégias de ensino e aprendizagem a implementar, bem como a atitude do professor na sala de aula. Um outro docente entrevistado referiu exatamente o oposto, ou seja, segundo o mesmo, o tipo de estratégias de ensino e aprendizagem que se pretende implementar em determinada UC é que irá condicionar, na prática, a natureza das mesmas e não o contrário. Este docente acrescentou, ainda, que no âmbito específico da lecionação das Artes as UC incluem, na sua maioria, uma componente prática, visto que a aprendizagem experiencial é um dos aspetos que caracteriza a lecionação desta área. Um docente aludiu que a natureza das UC não se refere à totalidade das mesmas, mas ao tipo de horas de contacto que são implementadas. No que diz respeito à escolha das estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação, a maioria dos docentes entrevistados mencionaram que as mesmas são definidas pelo docente responsável pela UC, sendo que um docente referiu-se à obrigatoriedade de se apresentar o programa no início do semestre aos alunos onde constem as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação a implementar. Dois dos docentes entrevistados afirmaram que tentam, num primeiro momento, conhecer os alunos, aspeto que lhes possibilita perceber que modelo de ensino pode funcionar com aqueles alunos. Outros dois dos docentes entrevistados mencionaram que as estratégias são negociadas com os alunos e que há a possibilidade de serem os alunos a trazerem textos para analisar nas aulas. Quanto às *virtualidades/potencialidades*, um docente referiu que não existe, ainda, uma clara distinção entre UC Teóricas e as Teórico-Práticas e que esta ambiguidade continua a ser uma dificuldade para a seleção das estratégias a implementar. A maioria dos docentes referiu que as estratégias implementadas nas suas aulas são adequadas ao tipo de competências que se pretende que o aluno adquira, nomeadamente a aquisição do sentido crítico e reflexivo. Um dos docentes entrevistados afirmou que o professor deve estar atento e ser sensível a muitos aspetos para além do tipo de conteúdos que se pretende transmitir aos alunos. O CC mencionou que a «elasticidade e [a] descoberta [...] fascina as pessoas» (Ent.A) e que, por esse motivo, será importante a implementação flexível de estratégias de ensino e aprendizagem. Um docente referiu que a utilização de recursos didáticos pode ser uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos, visto que pode chamar a atenção dos mesmos para o assunto que está a ser tratado. Dois docentes referiram-se à importância do debate e discussão de trabalhos, nomeadamente na aquisição de competências de âmbito crítico e reflexivo. No que se refere à avaliação, um docente afirmou que a vantagem principal da avaliação de trabalhos e a apresentação e discussão dos mesmos será «fugir aos números... eu acredito que um juízo distanciados e geral em que não vamos ver parâmetro a parâmetro e depois fazer só a soma desses parâmetros, é preferível» (Ent.D). Relativamente ao *impacto*, os docentes entrevistados, no geral, entendem que o tipo de

práticas vivenciadas enquanto alunos influenciará as práticas a implementar no futuro enquanto professor. Aliás, dois dos docentes entrevistados afirmaram que, no caso de futuros professores, há de facto uma certa tendência para a reprodução das práticas que os mesmos vivenciaram enquanto alunos ao longo do seu percurso de formação e um outro docente referiu que a possibilidade de os alunos conhecerem estratégias diferentes lhes possibilita que no seu futuro profissional possam escolher as mais adequadas a cada contexto de ensino. O CC e um docente referiram-se ao facto de ser essencial que as estratégias implementadas e vivenciadas pelos alunos estejam em conformidade com o que é lecionado, visto que, por um lado, segundo o CC, «não vale a pena dizermos que não é assim, quando na prática nós fazemos dessa forma» (Ent.A); por outro lado, segundo o outro docente, «Nós podemos ter um discurso, mas se as nossas práticas com os alunos fugirem a esse discurso... na verdade, na verdade, o que nós aprendemos muito é aquilo que vivemos, [...] Se ouvimos e vivemos então é ótimo!» (Ent.C). Todavia, segundo a opinião de um dos docentes entrevistados, há que ter em atenção que as estratégias utilizadas no ES podem ser diferentes das adequadas a outros níveis de ensino e que esse é um aspeto importante que os alunos devem também perceber. No que diz respeito ao *grau de recetividade dos docentes para práticas interdisciplinares*, os docentes entrevistados, no geral, entendem que as práticas interdisciplinares são muito importantes e que deveriam acontecer no quotidiano do curso de Mestrado, bem como ao nível institucional. Os docentes entrevistados mencionaram que as práticas interdisciplinares implementadas se confinam a conversas informais que acontecem, na maior parte das vezes, de forma casual e descontextualizada, aspeto que se agrava no que se refere à articulação entre os vários departamentos ou áreas disciplinares. Segundo o CC, as UC «funcionam de maneira relativamente estanque» (Ent.A) e um docente referiu haver a necessidade de se definir formalmente um espaço onde se implemente o trabalho colaborativo entre os docentes das várias UC. No que se refere às *dificuldades das práticas interdisciplinares*, foi salientado pela maioria dos docentes a falta de tempo e falta de disponibilidade, quer dos alunos quer dos professores e que, por essa razão, as UC acabam por ser «processos mais isolados» (Ent.A). Um docente referiu que a carreira docente é «extremamente solitária» (Ent.B) e que a competitividade entre os docentes não favorece que esse tipo de práticas aconteça. Na mesma linha, um docente afirmou que a falta de sinergias no ES é cada vez mais comum e que a cumplicidade é um dos aspetos fundamentais para a implementação de práticas interdisciplinares, referindo que «não é pacífico abrir a porta aos outros» (Ent.G) no ensino básico e que este aspeto se agrava no ES.

Plano de estudos. No que concerne às *prioridades* estabelecidas, o CC referiu-se ao interesse da oferta de uma formação consistente, em especial, no âmbito das Didáticas Específicas, que proporcione aos mestrandos estratégias de autoformação, problematização e integração dos conhecimentos adquiridos na prática profissional. Sobre a *importância conferida às componentes de formação*, no fundo e curiosamente todos os docentes das várias componentes de formação entendem que estas são desvalorizadas. Os dois docentes entrevistados que lecionam UC correspondentes à componente de FEG referiram que esta

componente se mostra essencial na formação de futuros professores, visto que possibilita aos alunos a obtenção de conhecimentos ao nível do processo de ensino, aprendizagem e avaliação, apela ao desenvolvimento do sentido crítico e reflexivo e impulsiona o questionamento constante dos alunos sobre a gestão curricular. Neste sentido, esta componente de formação contribui para a eficaz formação global do futuro professor ao invés de uma formação meramente tecnicista, pois possibilita a integração dos vários saberes na prática profissional docente futura e a consciencialização da necessidade de um trabalho transversal que conte com o contributo também de docentes de outras áreas disciplinares. Os dois docentes que lecionam as UC correspondentes à componente de DE referiram que a mesma é bastante importante, visto que possibilita o desenvolvimento do sentido reflexivo sobre a prática. Um desses docentes acrescentou, ainda, que existe uma UC pertencente à dita componente de formação que tem sido bastante importante, visto que tem possibilitado o trabalho dos alunos com recursos didáticos que utilizam e testam em contexto real de ensino no âmbito do estágio. No que concerne ao peso atribuído às várias componentes de formação, apenas um dos docentes entrevistados discorda com o peso atribuído à componente de formação da qual faz parte a UC que o mesmo leciona (FAD), considerando que o tempo estipulado é manifestamente insuficiente, visto que a dita componente de formação deve proporcionar aos alunos uma formação mais especializada sobre a área que os mesmos irão lecionar, entendendo que os conhecimentos adquiridos no âmbito da licenciatura não são suficientes. Sobre as *alterações propostas*, o CC referiu que o plano de estudos já sofreu algumas alterações, o nome de algumas UC foi alterado, outras UC fundiram-se e um docente relatou que houve uma UC em que se reduziu a carga horária. O CC salientou, ainda, que haverá sempre a necessidade de se ir alterando/modificando o plano de estudos tendo em conta também o feedback que os alunos vão dando.

Apreciação dos docentes sobre as competências a desenvolver. No que concerne aos *conceitos e pressupostos*, os dados obtidos apontam a inexistência de um consenso sobre o significado atribuído ao conceito de competência. Dois dos docentes entrevistados afirmaram que o conceito de competência está associado à ideia do saber fazer, ou seja, competência será o que o aluno no final do processo de ensino e aprendizagem é capaz de executar. Um dos docentes entrevistados referiu-se ao termo competência como sendo a aplicação dos conhecimentos adquiridos. Um outro dos docentes entrevistados mencionou que o termo competência estará associado à expressão “para quê” e que, por essa razão, entende que o mesmo é limitador. Na sua opinião, para além das competências terá de haver a construção do saber e da cultura não estando estes dois conceitos incluídos na competência para fazer algo. Um outro docente entrevistado referiu que o termo competência inclui os conhecimentos, os valores e as atitudes, que os mesmos estão em constante construção e que não são mensuráveis. Dois docentes salientaram que o conceito de competência está relacionado com questões economicistas, de mercado de trabalho, da valorização do capital humano e de funcionalidade, salientando, um deles, a ligação com o «taylorismo [e] adestramento» (Ent.E) dos indivíduos. Um docente associa o termo competência à aquisição

de «destrezas, quer sejam manuais, quer sejam intelectuais» (Ent.F). O CC e um docente mencionaram que o termo objetivo foca o processo de ensino no professor e nos conhecimentos e que o termo competência, por sua vez, centra a docência no aluno. Quanto ao grau de concordância com a exequibilidade prática trazida pelas competências, o CC referiu que ainda não sentiu resultados práticos relativos à mudança de objetivos para competências. Um docente afirmou que tanto define objetivos, como desenvolve competências nos alunos e que, no seu entender, os mesmos são coexistentes no processo de ensino e aprendizagem. Um docente mencionou que faz todo o sentido a introdução de competências no âmbito educacional. No que diz respeito ao *tipo de competências valorizadas*, a maioria dos docentes entrevistados mencionaram que as competências que valorizam são as genéricas. Cerca de metade dos docentes entrevistados referiram que, para além das competências genéricas, também consideram as competências específicas, sendo que um docente mencionou que valoriza mais as competências específicas, visto que muitas delas têm implícitos saberes transversais. Os docentes referiram-se às seguintes competências genéricas como sendo as mais valorizadas: atitudes e valores, sentido crítico e reflexivo, entendimento psicossocial do contexto de ensino, articulação dos vários saberes adquiridos, autonomia, capacidade de pesquisa, produção e construção dos conhecimentos. Foi referido por um docente entrevistado que a área artística é, por si só, um meio privilegiado para a aquisição de competências ao nível do saber ser e saber estar. Sobre a *avaliação de competências genéricas/transferíveis*, através das opiniões expressas pelos docentes entrevistados verificamos que os mesmos, no geral, associam a avaliação de competências genéricas à avaliação contínua. As competências genéricas são avaliadas, segundo os docentes entrevistados, através do diálogo com os alunos ao longo do acompanhamento na execução dos trabalhos, na avaliação do processo ao invés de produtos finais, na utilização de critérios de avaliação personalizados tomando em conta a identidade pessoal de cada aluno, considerando para a mesma «aquilo que as pessoas têm de melhor» (Ent.E), através de trabalhos reflexivos, da participação dos alunos nos debates e da discussão de trabalhos, sendo que dois dos docentes afirmaram fazer, por vezes, o registo dessa participação. Relativamente à *distribuição das competências genéricas/transferíveis no plano de estudos*, o CC referiu que existe um equilíbrio entre os vários tipos de competências.

Implementação do PB. No que concerne aos *pressupostos*, a maioria dos docentes entrevistados afirmaram que por detrás do PB está toda uma estratégia político-económica, ou seja, segundo os mesmos, com o argumento de se implementar uma pedagogia ativa reduziu-se o número de horas de contacto e, conseqüentemente, o número de contratações, a licenciatura foi equiparada ao mestrado e isso implica o pagamento de mais propinas. A este propósito um docente referiu o seguinte: «Bolonha é uma vantagem para a gestão económica de qualquer instituição de ensino superior» (Ent.G). O CC referiu-se ao PB como «o micro-ondas da educação» (Ent.A), pois permite uma formação mais económica e mais célere e, que toda a linguagem utilizada, nomeadamente os ECTS, é associada à quantificação do conhecimento, ou seja, «Eu tenho X créditos, logo sei» (Ent.A). Um docente e o CC

mencionaram que o PB valoriza o “ter” em detrimento do “ser”, ou seja os seus propósitos são economicistas e não humanistas. A maioria dos docentes entrevistados afirmou que um dos pressupostos do PB diz respeito à uniformização das formações no espaço europeu, sendo que um docente aludiu que esse modelo único de formação tem como objetivo a flexibilização das formações no sentido de possibilitar a mobilidade dos cidadãos como forma de combate ao desemprego. Dois docentes referiram que um dos propósitos do PB é o desenvolvimento de competências nos cidadãos. No que concerne às *implicações no ensino e aprendizagem*, a maioria dos docentes entrevistados sublinharam que o PB se afirmou mais pelas práticas formalmente instituídas do que pelas práticas efetivamente implementadas. A este propósito, um dos docentes entrevistados referiu que a mudança implica a alteração da mentalidade de quem tem o papel de implementar essa mesma mudança e que não se mudam mentalidades por Decreto. Um docente declarou que as dinâmicas implementadas na sala de aula estarão relacionadas com a realidade da turma e não propriamente com o PB. No que se refere às tutorias, um docente referiu que as mesmas foram formalmente institucionalizadas, mas que «não existem de facto» (Ent.G). Segundo o docente, as tutorias traduzem-se nas horas de atendimento, ou seja, não houve qualquer alteração relativamente às mesmas. Um docente salientou que na instituição onde leciona já se discutem as competências há cerca de doze anos. Um outro docente entrevistado fez um paralelo entre a profissionalização em serviço implementada no passado com a formação atual no que se refere à aquisição de competências, alegando que a aquisição de competências já era objetivo da profissionalização em serviço. No que se refere às mudanças trazidas pelo PB, a maioria dos docentes destacou a redução das horas de contacto e a passagem de todas as UC de anuais para semestrais. Dois dos docentes entrevistados mencionaram que na prática se está a lecionar a mesma quantidade de conteúdos mas em menos tempo, havendo a necessidade de selecionar e compactar conteúdos que eram lecionados durante um ano letivo. Um docente entrevistado referiu que com o PB as aulas presenciais são mais flexíveis respeitando o espaço e o tempo para a aprendizagem de cada aluno. Um outro docente sublinhou que devido à redução de tempo a transmissão dos conhecimentos se tornou mais fria e que a tendência é transformar as UC teórico-práticas em teóricas, visto que estas possibilitam uma transmissão de conteúdos mais rápida, porém menos eficaz para a aprendizagem dos alunos. Este docente aludiu, ainda, que as alterações trazidas pelo PB se prendem também com a «padronização dos cursos» (Ent.G) e que se deixou de falar em classificações e que se passou a falar de créditos. Em suma, segundo a opinião deste docente, o PB apenas «mudou a retórica, mudou as designações» (Ent.G). No que concerne ao *grau de recetividade dos alunos e professores*, dois dos docentes entrevistados referiram que as opiniões entre os docentes se dividem, existem uns que entende o PB como algo inovador, atual e diferente, outros há que não concordam com a forma como o PB está a ser operacionalizado. Outros dois docentes entrevistados afirmaram que, apesar de os docentes concordarem com alguns dos seus pressupostos, de uma maneira geral, os docentes não estão recetivos ao PB, nomeadamente os docentes que estão no ES há mais tempo, visto que o mesmo está a ser operacionalizado «de

uma forma muito atabalhada» (Ent.D), sobretudo pela redução que houve nas horas de contacto. Este docente acrescentou que se adaptou bem ao PB, pois não foi docente antes do mesmo ser implementado, mas que se houvesse agora alguma mudança que iria sentir obviamente a diferença. Um docente aludiu que no primeiro ano em que o PB foi implementado, os docentes tiveram alguma dificuldade na gestão do tempo, visto que com o aparecimento do trabalho autónomo ainda não se sabia bem estimular esse trabalho, mas que no momento atual, quer alunos, quer professores estão completamente integrados no PB. Com uma opinião contrária àquele docente, um outro referiu que quer alunos quer professores ainda não conseguiram «encontrar um caminho» (Ent.C). Segundo um docente entrevistado, os alunos, no momento atual, já não conhecem o modelo anterior ao PB, portanto não há termo de comparação entre um modelo e o outro. Dois docentes afirmaram que concordam plenamente com o PB e que a mudança por ele instaurada, de uma maneira geral, foi positiva e um docente afirmou não concordar com o PB, um outro referiu que não teria aderido ao PB e um outro docente referiu que o PB deveria acabar. Sobre as *vantagens*, cerca de metade dos docentes entrevistados referiu que através da uniformização dos cursos se prevê uma maior facilidade na mobilidade dos alunos, quer no que se refere à sua formação, quer no que diz respeito à procura de emprego. Um docente referiu que há agora uma maior troca de conhecimentos entre professor e alunos pela aproximação inter-relacional entre os mesmos. Cerca de metade dos docentes referiram-se à autonomia e responsabilização do aluno pela sua aprendizagem, embora segundo a opinião de um deles, essa autonomia já era estimulada em contextos anteriores. Um docente mencionou que o PB teve influência ao nível da «formação do todo que se especifica ou particulariza, que se desenvolve nas suas especializações» (Ent.C), aspeto fundamental no caso específico da formação de professores. Relativamente às *dificuldades e estratégias de recuperação*, todos os docentes entrevistados se referiram à falta de tempo como sendo uma das principais dificuldades sentidas. Segundo os docentes entrevistados, esta dificuldade tem várias repercussões ao nível do processo de ensino e aprendizagem, como: dificuldade de maturação e sedimentação dos conhecimentos nos alunos, aspeto que se agrava no que diz respeito ao ensino das artes; dificuldade de compactar, de selecionar e de não aprofundar conteúdos; dificuldade no desenvolvimento nos alunos de competências genéricas (autonomia, sentido crítico e reflexivo, pesquisa e investigação); dificuldade na integração da teoria na prática; dificuldade na compatibilização do tratamento da informação que existe hoje com o tempo que o aluno tem disponível para pesquisar, refletir e elaborar os trabalhos; dificuldade na implementação de práticas letivas mais ativas para o aluno, impulsionando, desta forma, o desenvolvimento de um tipo de formação mais tecnicista dos futuros professores. Outras dificuldades assinaladas pelos docentes entrevistados prendem-se com: complexidade em avaliar competências, visto que, no entender de um dos docentes entrevistados, as mesmas não são mensuráveis; a existência de um corte entre as políticas educativas instauradas pelo Governo e a formação que tem sido proporcionada nas instituições de ES, aspeto que, segundo um docente, se agrava na formação de professores e que dificulta a perceção do tipo

de formação que deve ser privilegiada; restrição financeira que interfere na aquisição de livros, de material, no melhoramento das instalações e que inviabiliza a existência de UC opcionais, aspeto que segundo um docente leva à não concretização de um dos objetivos do PB (a construção do currículo pelos próprios alunos); a pouca preparação dos alunos para o novo modelo de ensino, nomeadamente ao nível da autonomia, aspeto que tem repercussões no âmbito da rentabilização das horas destinadas para o trabalho autónomo e da lecionação dos conteúdos nas horas de contacto, pois era suposto que o aluno viesse para as aulas já na posse de uma série de informações fruto de uma pesquisa autónoma; e a desvalorização do contato direto (entre aluno e professor). Segundo um dos docentes entrevistados, existe dificuldade na autogestão do tempo que o aluno tem para a aprendizagem. Para outros dois docentes as horas de trabalho autónomo levantam problemas, em especial, ao nível das UC práticas, lecionadas nos cursos artísticos, nomeadamente no controlo do material e dos espaços utilizados e na garantia de que os trabalhos são efetivamente elaborados pelos alunos. No que diz respeito às estratégias de superação, os docentes entrevistados referiram que é necessário otimizar o tempo das horas de contacto, através da redução, simplificação e adequação dos conteúdos a determinado espaço de tempo de lecionação; que se deve fazer um apelo mais convicto por parte dos docentes para o trabalho autónomo dos alunos, tomando o mesmo em consideração na avaliação dos alunos; a implementação da flexibilidade do ensino e aprendizagem, através da qual se promovam espaços onde o aluno possa, de facto, ter um papel mais ativo na sua aprendizagem. As *propostas* enunciadas pelos docentes foram relativas ao aumento do tempo das UC e consequentemente da duração dos ciclos de estudos, sendo que, segundo um docente, os cursos de formação de professores não deveriam ter como obrigatoriedade o mestrado, visto que o que se efetivamente está a acontecer é uma profissionalização; melhorar a operacionalização dos pressupostos do PB, investindo, nomeadamente na construção do currículo individual do aluno introduzindo UC opcionais; e que as decisões tomadas devem ter em conta apenas a melhoria real da formação e não ser condicionadas por questões económicas. No que concerne à *implicação na qualidade da formação*, os docentes afirmaram que o PB põe em causa a garantia da qualidade da formação oferecida, tendo um docente mencionado que no que se refere à formação de professores, as repercussões do PB são incertas. O facto de o conhecimento, neste modelo de formação, não ser ensinado, refletido e assimilado com a devida profundidade por parte dos alunos e que as fraudes, a diminuição da exigência e rigor no ensino e avaliação, a falta de tempo por parte dos professores para a atualização dos conhecimentos e os atuais critérios para a avaliação dos cursos, segundo a maioria dos docentes entrevistados, têm posto em causa a qualidade da formação oferecida. Sobre o *papel do aluno e professor*, a maior parte dos docentes entrevistados referiram que o aluno passou a ter um papel mais ativo e com maior responsabilidade na construção do seu conhecimento. Segundo um docente, o aluno tem de dar conta ao professor do trabalho que vai elaborando nas horas de trabalho autónomo. Dois docentes sublinharam que o professor passou a ser mais presente e a preocupar-se mais com o aluno e com o que o mesmo faz fora

das horas de contacto. O CC aludiu que o professor tem de ser mais rápido na transmissão dos conhecimentos e dotado de capacidades de autorregulação que lhe permita lidar com situações de grande *stress*. Um outro docente referiu a necessidade de os docentes proporcionarem aos alunos uma variedade de percursos de aprendizagem. Outro dos docentes mencionou que o aluno e o professor deverão ter o mesmo protagonismo, sendo que o do professor terá um papel de mediador e problematizador. A maioria dos docentes entrevistados referiu que com o modelo de ensino emergente tem-se desenvolvido uma maior aproximação inter-relacional entre o aluno e professor.

Grupo Focal

Apresentam-se, de seguida, os resultados emergentes do grupo focal, por categorias e subcategorias.

Expectativas dos alunos relativamente ao mestrado. Cerca de metade do número de alunos entrevistados afirmou que se inscreveu no mestrado para a obtenção de habilitação profissional para o ensino da disciplina de Educação Visual (terceiro ciclo do EB), sendo que um destes três alunos referiu que, para além da profissionalização para o terceiro ciclo, tencionava com o mestrado obter alguma motivação para o seu enriquecimento profissional. Outra metade do grupo de alunos sublinhou que pretendia alcançar a profissionalização para a docência para o primeiro ciclo, na área de Expressão Plástica, no segundo ciclo, na disciplina de EVT e no terceiro ciclo, nas disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica. Um aluno destacou que com o mestrado pretendia ter a possibilidade de exercer uma outra profissão, neste caso, a profissão docente.

Apreciação dos alunos sobre o grau de atendimento do mestrado às expectativas dos mesmos. No que diz respeito ao *grau de atendimento do mestrado relativamente às expectativas dos alunos*, o grupo de alunos destacou que o mestrado não está a ir ao encontro das suas expectativas iniciais, sendo que um dos alunos referiu que não desistiu ainda pelo investimento financeiro que já fez. Sobre as *razões* do não atendimento do mestrado às expectativas dos alunos, os alunos sublinharam a não obtenção da profissionalização para lecionar no terceiro ciclo do EB, na disciplina de Educação Visual e um deles acrescentou o facto de não ter, até ao momento, obtido qualquer enriquecimento profissional ou motivação pessoal para continuar a frequentar o mestrado. No que se refere aos *sentimentos dos alunos resultantes do não atendimento do mestrado às suas expectativas*, um aluno afirmou que se sente enganado e desmotivado com o mestrado.

Opinião sobre a adequação do plano de estudos e funcionamento das UC. Relativamente à *apreciação sobre o plano de estudos do mestrado*, os alunos referiram-se à não existência de UC opcionais, razão pela qual a sua possibilidade de escolha se restringir à área do curso a frequentar e ao investimento pessoal que cada um pode fazer relativamente a determinadas UC. No que concerne à *apreciação das estratégias de ensino e aprendizagem implementadas e conteúdos lecionados face às necessidades de formação dos alunos*, o grupo

de alunos destacou que a maioria das UC são eminentemente teóricas e expositivas, aspeto que impossibilita que se concretize uma maior integração entre a teoria e a prática; que a maioria das aulas se tem confinado à construção de um conhecimento formatado; a inexistência de qualquer partilha dos trabalhos entre alunos, visto que os professores não têm competência para moderar e implementar essa partilha; a inadequação de algumas UC das Ciências da Educação, visto que, por vezes, existem repetições de conteúdos, não há ligação com a realidade, os conteúdos lecionados estão desatualizados e que os professores defendem um discurso diferente do que implementam em sala de aula. Um aluno destacou o facto de haver UC que são idênticas a disciplinas que o mesmo teve durante a sua formação inicial, há dez anos, quer ao nível dos conteúdos, quer ao nível das estratégias implementadas, quer ao nível dos instrumentos de avaliação utilizados. Os alunos referiram que existe um diferente tratamento por parte dos docentes mediante a experiência profissional que os alunos trazem, tanto no que se refere ao tipo de linguagem utilizada, como ao nível do acompanhamento dos trabalhos, impossibilitando, desta forma, a coesão da turma. Um aluno afirmou que o mestrado «foi pensado para quem não tem experiência» (Grupo Focal,A6), alegando que há que tomar em atenção também a existência de alunos no mestrado que possuem experiência profissional e que já fazem uma interpretação mais real do que se leciona na teoria, uma vez que os conteúdos são lecionados como se todos não possuíssem qualquer conhecimento sobre os assuntos tratados. No que diz respeito à *opinião dos alunos sobre a correspondência do número de créditos das UC relativamente às horas de trabalho*, cerca de metade dos alunos entrevistados referiram que o número de ECTS das UC nem sempre corresponde ao número de horas de trabalho utilizadas na elaboração de trabalhos. No que concerne às *estratégias de ensino e aprendizagem privilegiadas e grau de interesse das mesmas*, os alunos demonstraram desinteresse pelas aulas teóricas, referindo que as mesmas são, na sua maioria, essencialmente expositivas não havendo a apresentação de trabalhos e que nas UC práticas há a apresentação de trabalhos. Sobre as *atividades desenvolvidas nas aulas das UC comuns a mais cursos de mestrado*, os alunos entrevistados referiram que no âmbito das UC de Ciências da Educação as aulas são lecionadas com mais dois mestrados em ensino, aspeto que poderia ser uma mais-valia para a sua formação, mas que não tem sido devidamente aproveitado e eficazmente gerido pelos docentes, visto que as atividades desenvolvidas no âmbito das ditas UC não proporcionam a articulação entre os vários mestrados; os alunos dos diversos mestrados até vão participando mas como não é uma participação gerida acaba por ser pouco proveitosa em termos de partilha de conhecimentos.

Apreciação sobre a avaliação implementada no mestrado. Sobre os *instrumentos e tipo de avaliação implementados*, o grupo de alunos afirmou que há UC em que só os trabalhos contam para a classificação final da mesma; noutras UC, é valorizado todo o processo de execução dos trabalhos, sendo a avaliação contínua. Os alunos destacaram que os instrumentos de avaliação privilegiados são os trabalhos escritos reflexivos. No que diz respeito aos *critérios de avaliação implementados e grau de concordância relativamente aos mesmos*, apenas um aluno se referiu à participação dos alunos nas aulas.

Perceção sobre o grau de interdisciplinaridade existente entre as UC do mestrado. No que concerne à *articulação entre as UC e opiniões sobre a importância da mesma*, o grupo de alunos mencionou que, no geral, as UC não estão articuladas entre si no que se refere aos conteúdos lecionados. A este propósito um aluno referiu: «as unidades curriculares poderiam ser pensadas de outra maneira. Elas são completamente estanques! E muitas delas têm interligações fantásticas» (Grupo Focal, A2). Referiram que existem alunos que estão a desenvolver trabalhos articulando conteúdos das várias UC, mas que é por iniciativa própria, não por articulação entre as UC ou proposta pelos docentes, e que essa articulação era essencial para a sua formação, nomeadamente entre as UC de Ciências da Educação e as Didáticas Específicas. No seu entender, essa articulação poderia proporcionar-lhes a aquisição de competências quer ao nível da aproximação da teoria com a prática, quer no âmbito da articulação entre diversas áreas e disciplinas, comum nas escolas do EB onde irão lecionar. Um aluno acrescentou, ainda, que a articulação entre as várias UC permitiriam uma melhor gestão dos conteúdos a lecionar evitando-se repetições. Relativamente à *exploração do conceito de interdisciplinaridade nas aulas*, um aluno referiu que é um assunto aludido nas aulas como prática a implementar, mas que se tem restringido ao âmbito teórico.

Envolvimento dos alunos na organização e aperfeiçoamento do mestrado. Sobre as *formas de participação*, os alunos relataram que no final do ano letivo reúnem com o CC, onde apresentam as suas dúvidas e dão opiniões sobre o funcionamento do mestrado. Para além disso, preenchem um questionário relativo às várias UC, no final de cada semestre. No que diz respeito à *recetividade às opiniões dos alunos*, destacaram haver recetividade por parte do CC e dos docentes e que já houve aspetos que foram tidos em conta na reformulação do mestrado para o ano seguinte.

Opinião dos alunos sobre o mestrado. Relativamente às *competências valorizadas e adquiridas*, o grupo de alunos referiu que nas UC são valorizadas a capacidade de expressão escrita e a capacidade crítica e reflexiva. Os alunos entendem que a capacidade crítica e reflexiva é bastante importante, visto que através da mesma é possível integrar uma série de conceitos teóricos com a experiência de ensino, que obriga a pensar sobre a prática continuamente e não apenas na sala de aula e que permite que no futuro consigam ter uma capacidade de resposta mais rápida e eficaz no processo de ensino e aprendizagem. No que concerne às *dificuldades sentidas*, os alunos entrevistados sublinharam a falta de articulação entre as várias UC, a distância entre o que se ensina na teoria com o que se implementa na prática letiva e a inadequação de alguns conteúdos lecionados, visto que os mesmos não vão ao encontro das necessidades de formação sentidas. Relativamente às *alterações propostas*, o grupo de alunos referiu que deveria haver uma maior articulação entre as várias UC, nomeadamente entre as Didáticas e as restantes UC; que deveria haver um maior esforço por parte dos docentes na aproximação da teoria à prática; e a aquisição de competências práticas no âmbito da implementação da interdisciplinaridade.

Apreciação sobre o Processo de Bolonha. No que concerne às *alterações introduzidas*, os alunos entrevistados destacaram a obrigatoriedade de os docentes apresentarem as formas

de avaliação aos alunos a implementar nas UC, a introdução do questionário com o objetivo de averiguar as opiniões dos alunos sobre o desempenho docente nas diversas UC, o aumento da burocracia e a introdução das unidades de crédito no acesso aos cursos e na conclusão das UC. Relativamente à opinião sobre as alterações introduzidas, o grupo de alunos entende que o PB não implementou alterações significativas nos cursos de formação relativamente ao modelo anterior. A propósito, um aluno mencionou achar isto normal, visto que, segundo o mesmo, o PB não tem poder para mudar as mentalidades, sendo que os docentes vão-se adaptando, reformulando, mas que essa atitude não terá que ver com o PB em si, mas com o processo de evolução normal do entendimento da profissão. O grupo de alunos sublinhou, ainda, que o trabalho autónomo sempre foi uma prática comum nos cursos artísticos. No que concerne às *conceções sobre conceitos centrais*, apenas um aluno definiu competência como a capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos na execução de determinado trabalho. Quanto ao significado atribuído aos ECTS, os alunos salientaram que as unidades de crédito atribuídas às UC têm que ver com o conhecimento que se tem de ter em determinada área, que o número de créditos tem que ver com o número de horas de formação em determinada UC e que os créditos traduzem a percentagem dos valores atribuídos nas várias UC, o peso que é atribuído às mesmas.

Passamos, no capítulo seguinte, à discussão dos resultados e à conclusão do nosso estudo.

Capítulo 6

Discussão e Conclusão

6.1 Resposta às Questões de Investigação e Discussão

Apresentamos, de seguida, uma reflexão sobre os resultados obtidos no estudo empírico, discutindo e confrontando os mesmos com os referentes teóricos e legislativos explorados no enquadramento teórico. Pretendemos, desta forma, dar resposta às questões a que nos propusemos responder no âmbito desta investigação.

1. Como se constitui, relativamente às suas componentes de formação, o curso de Mestrado em Ensino da Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico em duas instituições?

O Mestrado em Ensino da EVT lecionado nas duas instituições de ES em estudo é de índole profissionalizante, seguindo a tendência crescente, impulsionada pela Declaração de Copenhaga (2002) no âmbito do PB, da implementação de cursos com esta dimensão nas instituições de ES da AEES. Os cursos deste tipo pretendem consolidar a dimensão educativa com as exigências profissionais requeridas pelo mercado de trabalho (González & Wagenaar, 2008), ou seja, pretendem habilitar profissionalmente os cidadãos para o exercício de determinado emprego profissional, visto que os mestrados de especialização não possuem objetivos profissionalizantes, mas de enriquecimento/aprofundamento do conhecimento sobre determinada área do saber.

O Mestrado em Ensino da EVT, lecionado por várias instituições de ES portuguesas (ESE e universidades), atribui a habilitação profissional para a docência na disciplina de EVT (segundo ciclo do EB). Os alunos por nós entrevistados demonstraram ter conhecimento sobre o tipo de mestrado que frequentam, referindo que os mestrados profissionalizantes são mais simples relativamente aos mestrados integrados, visto que estes constituem a continuação da licenciatura. Ou seja, a ideia dos alunos é que um mestrado profissionalizante admite pessoas de outras áreas e que, portanto, é como se se tratasse de um curso novo. Não podemos esquecer de que uma grande parte dos alunos que frequentam estes mestrados são oriundos de cursos como arquitetura, engenharia ou design, pelo que, para eles, este mestrado profissionalizante é como um novo curso.

O curso de mestrado lecionado nas duas instituições de ES estudadas possui um total de 120 ECTS, com a duração de quatro semestres, estando em conformidade com o Decreto-

Lei nº43/2007 que regulamenta a habilitação profissional para a docência nas várias disciplinas do EB e secundário no nosso país no âmbito do PB e que estipula para o Mestrado em Ensino da EVT no EB o número de ECTS entre «90 e 120» (art.16º, ponto 7). Ou seja, a duração do mestrado é compreendida entre três a quatro semestres. Contudo, apesar de os planos de estudo apresentarem o mesmo número de ECTS, o número de UC do mestrado lecionado na instituição B é superior ao da instituição A. O plano de estudos do mestrado lecionado na instituição B é constituído por um total de vinte e uma UC e o da instituição A é composto por um total de onze UC distribuídas pelas várias componentes de formação. Esta diferença é perfeitamente possível, visto que a Lei não prevê o número de UC correspondente aos planos de estudo definindo, apenas, o peso percentual mínimo que as várias componentes de formação devem ter na carga total de curso.

No que diz respeito à componente de FEG podemos verificar que foi atribuído pelas duas instituições o mesmo número de créditos (30 ECTS), tendo como peso percentual 25% na carga total de curso. O peso atribuído a esta componente de formação cumpre nas duas instituições o peso mínimo estipulado pelo Decreto mencionado. Os planos de estudo de ambas as instituições integram na componente de FEG três UC das áreas científicas da Teoria da Educação, da Psicologia da Educação e da Política e Organização Educacional. Ou seja, há um núcleo estruturante comum aos dois planos de estudo, núcleo esse coincidente com a maior parte dos planos curriculares/estudos dos cursos de formação de professores pré e pós PB.

Para além destas UC comuns, o plano de estudos da instituição A na componente de FEG apresenta mais duas UC, uma de Investigação Educacional e outra de Temas e Problemas da Educação. A instituição B, por sua vez, apresenta uma UC de Desenvolvimento Curricular e uma outra intitulada Análise e Intervenção na Escola e Comunidade. Consideramos que a maior inovação, no que diz respeito às UC da componente de FEG, será a introdução da UC de Temas e Problemas da Educação, na instituição A, e a UC de Análise e Intervenção na Escola e Comunidade, na instituição B. No nosso entender, estas UC são de clara pertinência no âmbito das necessidades atuais de formação de professores, visto que os assuntos nelas tratados contribuem para o perfil de professor traçado pelo Decreto-Lei nº240/2001, dando resposta, em especial, a duas dimensões do perfil profissional docente. Estas dimensões foram desvalorizadas em alguns dos planos curriculares do passado, nos planos de estudo do presente dos cursos de formação de professores e, até, no currículo nacional do EB, que, com a Revisão da Estrutura Curricular (2012), prevê a abolição da disciplina de Formação Cívica do mesmo. São elas: a *dimensão profissional, social e ética*, ligada a uma prática docente social e eticamente situada, motivando o desenvolvimento de valores éticos, de cidadania e de inclusão social nos alunos; e a *dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade*, ligada à ideia da necessidade de intervenção, participação e envolvimento do docente em tudo o que diz respeito à escola e ao meio contextual em que a mesma se insere. Será de ressaltar, ainda, que a UC de Temas e Problemas da Educação abrange de igual forma a componente de formação cultural, social e ética, que faz parte integrante do conjunto de

componentes de formação estipulado pelo Decreto-Lei nº43/2007 para os cursos de formação de professores, mas que, por não lhe ter sido atribuído um peso percentual específico nos cursos, tende a ser desvalorizada.

Relativamente às DE, o mestrado lecionado pela instituição A atribuiu menos créditos, 24 ECTS a esta componente, relativamente à instituição B, que soma um total de 30 ECTS. Em termos de peso percentual na carga total de curso, a instituição A atribuiu à componente em análise o peso de 20%, enquanto a instituição B concedeu 25%. Segundo a legislação, o peso mínimo outorgado à referida componente é de 25% da carga total do curso, ou seja, o curso de mestrado lecionado na instituição A não cumpre o peso mínimo estipulado por Lei na componente de DE.

No que concerne à componente de formação em Metodologias da Investigação Educacional (MIE), a instituição A incluiu uma UC correspondente à mesma na componente de FEG, como vimos anteriormente, enquanto a instituição B optou por oferecer esta formação no âmbito da área específica de Educação Artística incluindo-a, desta forma, na componente de DE. Segundo o Decreto-Lei nº43/2007, a componente de MIE pode integrar-se nas componentes de FEG, DE e IPP. Através dos dados obtidos não é possível verificar que a componente de MIE esteja presente na totalidade das UC dos cursos em estudo, mesmo nas pertencentes à componente de FAD. Na verdade, em todas as UC, o trabalho de investigação foi um dos instrumentos de avaliação mais valorizados pelos docentes, pressupondo naturalmente o domínio metodológico adjacentes à sua execução.

Este aspeto já foi por nós questionado no enquadramento teórico e reiteramos a ideia de que a componente de MIE, pela sua transversalidade e importância no âmbito da formação de professores que se pretende globalizante, de incessante procura do saber e de contínua investigação, deverá ser incluída em todas as componentes de formação dos cursos de mestrado explícita (através de UC) ou implicitamente (no tipo de trabalhos solicitados), tendo em vista a formação de professores reflexivos.

Ainda no que se refere à componente de DE, o número de UC correspondente é diferente no mestrado lecionado pelas duas instituições em estudo. O plano de estudos do mestrado da instituição A possui apenas duas UC, uma na Didática das Artes Visuais e outra na Didática da Educação Tecnológica, aspeto que questionamos no âmbito de um curso de formação de professores de EVT. Por um lado, o que sempre caracterizou a disciplina de EVT foi a interseção da área artística com a área tecnológica, ou seja, o objetivo não será a soma das duas áreas, mas que as mesmas se incorporem num todo, como vem referido no Programa de EVT (Ministério da Educação, 1991). Aliás, este foi um dos argumentos apresentados justificando a não divisão da disciplina de EVT, quando foi anunciada a Revisão da Estrutura Curricular (2012). Neste sentido, entendemos que a didática específica da EVT não é separável, pois as duas áreas constituintes da mesma são coexistentes e interdependentes, sendo que essa interdependência está enraizada na didática da mesma disciplina. Por outro lado, o ensino das Artes Visuais está relacionado com a formação de professores de disciplinas da área das Artes Visuais, na qual se incluem a História da Arte, a Geometria Descritiva e a

Educação Visual para o terceiro ciclo do EB e secundário. Reconhecemos, contudo, que no âmbito da atual reforma da estrutura curricular, onde há a divisão da EVT em duas disciplinas (Educação Visual e Educação Tecnológica), esta organização vai ao encontro das necessidades futuras de formação, mas não nos podemos esquecer de que o plano de estudos analisado é referente a um curso que nos seus objetivos iniciais preconizava a formação de professores de EVT para o segundo ciclo do EB.

O plano de estudos da instituição B, por sua vez, apresenta seis UC pertencentes à componente de DE das quais fazem parte três UC, a Didática da Expressão Plástica (primeiro ciclo do EB), da EVT (segundo ciclo do EB) e da EV (terceiro ciclo do EB). Para além destas três UC, a instituição B apresenta uma UC no âmbito da metodologia e investigação, uma de conceção de recursos didáticos e uma outra de organização do espaço pedagógico. Podemos, desta forma, verificar que a componente de DE da instituição B é mais abrangente e diversificada relativamente à da instituição A. Há ainda a ressaltar o facto de na instituição B, cada uma das UC da componente da DE ser específica em determinada área, disciplina e nível de ensino, aspeto que não se verifica na instituição A. As duas UC referentes à conceção de recursos didáticos e de organização do espaço pedagógico são, no nosso entender, de grande importância na formação de professores, mas em especial, na formação de professores de EVT, visto que para lecionar esta disciplina, pela sua natureza eminentemente prática e experiencial e pela faixa etária dos alunos que a frequentam, é necessário que os professores possuam competências ao nível da conceção de recursos didáticos, na organização dos materiais e instrumentos, na preparação do espaço físico e temporal para a exploração dos conteúdos e na execução dos trabalhos pelos alunos. Apesar disso, entendemos, que será possível incluir os assuntos tratados nestas UC nas de didática específica e, desta forma, haver uma exploração mais transversal, global e integradora dos conteúdos lecionados.

No que diz respeito à componente de FAD, o mestrado lecionado na instituição A possui mais créditos (18 ECTS) relativamente ao mestrado da instituição B (12 ECTS), sendo que o peso percentual atribuído, na instituição A é de 15% e o da instituição B é de 10% na carga total de curso, apesar de o número de UC da instituição B (quatro UC) ser superior ao da instituição A (três UC). As duas instituições cumprem o peso mínimo estabelecido por lei na referida componente de formação. As UC correspondentes à componente de FAD lecionada na instituição A dividem, mais uma vez, a área de EVT nas Artes Visuais e na Educação Tecnológica, aspeto que no nosso entender nesta componente não será tão crítico como na de DE, visto que a componente de FAD pretende garantir uma formação mais técnica e científica da área de docência, como refere o Decreto-Lei nº43/2007, sendo que a área das Artes Visuais pode ser perfeitamente incluída na formação científica de futuros professores de EVT.

No que diz respeito à componente de formação IPP as duas instituições atribuíram o mesmo número de créditos, 48 ECTS, com o peso percentual na carga total de curso de 40%, que é de resto o peso mínimo estipulado por lei para esta componente de formação. A instituição A possui apenas uma UC no âmbito da prática profissional em EVT e a instituição B possui cinco UC: uma de introdução à prática profissional, uma de prática profissional no

primeiro ciclo na leção da Expressão Plástica, uma de prática profissional no segundo ciclo, EVT, uma de prática profissional no terceiro ciclo, na Educação Visual, e uma outra de acompanhamento da execução do relatório final de estágio.

Perante os pesos atribuídos às várias componentes de formação no mestrado lecionado pelas duas instituições, será de ressaltar que a instituição A atribuiu maior peso à componente de FAD relativamente à instituição B e que esta, por sua vez, estipulou maior peso na componente de DE relativamente à instituição A, como vimos anteriormente. Verificamos, desta forma, que há uma certa tendência da instituição A para a valorização do conhecimento científico na formação dos seus alunos, relativamente à formação no âmbito do saber didático de leção dos conteúdos. Na instituição B, por sua vez, acontece o contrário, verificando-se uma aposta determinante no âmbito da componente de DE através da diversidade e abrangência das várias UC constituintes, que, aliás, segundo o CC, foi uma das prioridades delineadas aquando da conceção do plano de estudos do mestrado lecionado nesta instituição. Segundo o mesmo, “houve [a] prioridade de dar uma formação sólida [na] didática específica” (Ent.A, inst.B).

Neste sentido, cremos que a instituição B mantém uma certa continuidade com o modelo de ensino defendido pelas ESE desde a sua génese, com uma aposta mais relevante nas componentes educacionais e didático-pedagógicas relativamente às componentes científicas e técnicas da área de docência, opção que, aliás, foi alvo de diversas críticas por parte de alguns autores dos quais destacamos Bártolo Paiva Campos (1995) e João Pedro da Ponte (2005), nomeadamente pela desvalorização do conhecimento científico nos cursos nas mesmas lecionados. Contudo, na nossa opinião, será importante realçar que, segundo o Decreto-Lei nº43/2007, um dos requisitos para a admissão dos candidatos ao Mestrado em Ensino da EVT, nomeadamente para a frequência de UC pertencentes às componentes de DE e de IPP, é a posse obrigatória de 120 ECTS nas áreas disciplinares abrangidas pela especialidade em que se está a fazer a formação, que, neste caso, é no conjunto das duas áreas disciplinares (Educação Visual e Educação Tecnológica) 120 ECTS. Ou seja, para ingressar no Mestrado em Ensino da EVT no EB é obrigatório que o candidato detenha 120 ECTS no âmbito do conhecimento científico na área de docência. Se somarmos esses 120 ECTS ao número mínimo estipulado por lei, que por exemplo num mestrado com 120 ECTS, como é o caso dos mestrados em estudo, será de 6 ECTS, a componente de FAD terá um peso que rondará os 50% na carga total da formação dos futuros professores de EVT (licenciatura e mestrado). Efetivamente, nos atuais cursos de formação de professores de EVT verifica-se um equilíbrio entre os pesos atribuídos à componente científica e à componente educacional, de certa forma iniciado com a Deliberação nº1488/2000 do extinto INAFOP, mas que com a implementação do PB se afirmou de forma mais determinante. Todavia, dois docentes (um de cada uma das duas instituições) que lecionam UC constituintes da componente de FAD entendem que o peso atribuído à mesma é manifestamente insuficiente. O docente da instituição A entende que o número de horas utilizadas no trabalho autónomo dos alunos para a execução dos trabalhos solicitados é, na maior parte das vezes, ultrapassado. Este aspeto

merece a nossa atenção, visto que, no Regulamento das Comissões de Curso (Doc.D, inst.A) desta instituição, está previsto que a adequada correspondência entre os ECTS e o volume de trabalho utilizado pelos alunos deve ser assegurada pelas Comissões de Curso. Apesar de os alunos entrevistados da instituição A não se terem manifestado sobre este assunto, cerca de metade dos alunos entrevistados da instituição B referiram que o número de ECTS das várias UC nem sempre corresponde ao número de horas de trabalho utilizadas. Ou seja, é algo que ainda acontece nas duas instituições de formação. O docente da instituição B, por sua vez, entende que o tempo destinado para a componente de FAD é insuficiente para se assegurar uma formação adequada na área de docência aos alunos. É de assinalar, contudo, que o outro docente entrevistado por nós que leciona uma UC da supracitada componente de formação da instituição B entende que o peso atribuído à mesma é adequado, já que, segundo o docente, para a admissão dos alunos do mestrado, os mesmos estão condicionados à aquisição de determinado número de créditos nessa componente, indo assim ao encontro da nossa posição acima destacada.

Ainda relativamente ao plano de estudos do mestrado em estudo lecionado nas duas instituições podemos verificar que em nenhum deles existem UC opcionais. Ora, este aspeto colide com um dos objetivos fundamentais do PB para a implementação da flexibilização curricular, afirmado na Declaração de Sorbonne (1998) e reforçado na Declaração de Praga (2001), na Declaração de Berlim (2003) e, mais tarde, na Declaração de Glasgow (2005). O PB defende que os ciclos de estudo devem proporcionar aos alunos o acesso a programas suficientemente diversificados, atendendo à heterogeneidade de alunos, proporcionando aos mesmos a construção da sua formação mediante a diversidade formativa e de acordo com os seus interesses e expectativas individuais de formação. Contudo, este aspeto não é contemplado no mestrado que estudámos nas duas instituições, confirmando, desta forma, os dados do Projeto Tuning (González & Wagenaar, 2008), que afirmam que os planos de estudo ainda são demasiado rígidos.

Segundo Simão, Santos e Costa (2002), o alcance dos objetivos estratégicos atuais do ES implica, entre outros, a liberdade de aprender, ou seja, o aluno deve ter a possibilidade de escolher a instituição de formação e o curso que quer frequentar, mas também a liberdade de escolha das UC que atendam às suas expectativas e desejos de formação profissional, efetivando-se, desta forma, o seu papel na construção do seu currículo profissional. Entendemos, contudo, que a liberdade de aprender, na maioria das situações, ainda se restringe à escolha da instituição e do curso, não passando pela opção do currículo, prática ainda com pouca incidência na maioria dos cursos. Curiosamente, apenas um docente entrevistado do conjunto de docentes das duas instituições se referiu à necessidade de se incluírem UC opcionais no plano de estudos do mestrado, mencionando que essa lacuna leva à não concretização de um dos objetivos impulsionados pelo PB. Segundo este docente, deve haver da parte das instituições de formação um investimento na construção do currículo individual do aluno e que esse aspeto não deve ter condicionantes económicas pela sua importância na qualidade da formação. Também os alunos entrevistados da mesma

instituição, ao apreciarem o plano de estudos do mestrado, referiram a inexistência de UC opcionais e manifestaram o seu descontentamento relativamente a essa lacuna.

No plano de estudos do mestrado lecionado na instituição A, as várias UC constituintes são todas semestrais, exceto a UC da componente de IPP que é anual. No mestrado lecionado pela instituição B a maioria das UC são semestrais (dezassete) e quatro são anuais: uma pertence à componente de FEG, duas a DE e uma a IPP. Apesar de na legislação por nós consultada não ter sido encontrada qualquer diretiva que implique a constituição obrigatória de UC semestrais, na realidade essa é uma tendência assumida pelas instituições de ES da AEES aquando da adequação dos cursos ao PB. O que no passado apenas existia em alguns cursos de formação, com a implementação do PB generalizou-se à maioria das UC dos cursos em todas as áreas. Na realidade, a conversão da maioria das UC em semestrais faz parte das estratégias implementadas, no âmbito da Declaração de Helsínquia (2001), nomeadamente, para a uniformização dos cursos no sentido de assegurar a mobilidade dos estudantes e diplomados e como forma de minorar as elevadas taxas de insucesso e abandono escolar que caracterizavam a maior parte das instituições de ES europeias.

Outro assunto que trazemos para discussão tem que ver com a distribuição das várias componentes de formação ao longo do curso de mestrado e o seu grau de integração. Na instituição A os primeiros dois semestres do curso são ocupados, em exclusivo, com as UC pertencentes às componentes de FEG e DE. Nos dois últimos semestres do curso são lecionadas as UC constituintes da componente de FAD e IPP. Ou seja, perspetiva-se, desta forma, uma segmentação das componentes de formação, sendo de destacar ainda que nesta instituição são UC correspondentes à componente de FAD que são lecionadas a par das atividades de estágio, no segundo ano de curso. Na instituição B, por sua vez, as UC pertencentes à componente de formação de FEG, tal como na instituição A, concentram-se fundamentalmente no primeiro ano de curso, sendo que as UC constituintes das restantes componentes (DE, FAD e IPP) se distribuem equilibradamente ao longo dos quatro semestres do mestrado. Ressalvamos que nos semestres onde os alunos frequentam os estágios das várias áreas/níveis de ensino são lecionadas ao mesmo tempo as UC da componente de DE correspondentes às mesmas. Ou seja, a par da componente de estágio, é lecionada a componente de formação nas DE. Entendemos que se por um lado pode ser importante para os alunos terem um acompanhamento específico durante o estágio, que pode ser feito pelas didáticas; por outro lado, os conhecimentos da didática também são importantes antes da entrada dos mesmos no estágio.

Os resultados obtidos apontam no sentido da instituição B, pelo menos no que se refere ao âmbito formal (plano de estudos), estar a dar continuidade ao modelo integrado de formação que caracterizou desde a sua génese os cursos lecionados nas ESE. As UC pertencentes às várias componentes de formação distribuem-se em simultâneo e equilibradamente ao longo do curso, nomeadamente na aposta precisa de, a par da prática profissional, serem lecionadas as didáticas correspondentes como apoio à mesma,

característica dos modelos integrados de formação. Ou seja, o grau de integração do plano de estudos da instituição B é maior relativamente ao da instituição A.

2. De que forma os professores se posicionam relativamente às componentes de formação dos respetivos cursos de Mestrado?

No que se refere à importância conferida pelos docentes entrevistados às várias componentes de formação, há a salientar que a maioria dos docentes entrevistados das duas instituições entende que a componente de formação a que corresponde a UC que os mesmos lecionaram, de uma maneira geral, é desvalorizada, apesar de surpreendentemente só dois docentes afirmarem que discordam com o peso atribuído à componente da qual faz parte a UC, pois todos os restantes docentes, inclusivamente os CC, entendem que os pesos atribuídos às várias componentes de formação são adequados. Associando este facto à ideia generalizada transmitida pelos docentes entrevistados de que uma das principais dificuldades trazidas pelo PB ter sido a redução das horas de contacto, nomeadamente a redução do tempo para a lecionação e assimilação dos conteúdos previstos nos programas, leva-nos a colocar a hipótese de haver uma confusão entre a redução da duração geral dos cursos e a consequente diminuição do número de horas de contacto e a desvalorização das áreas de lecionação dos docentes. Por outro lado, também nos deixa entrever que há um desconhecimento do processo como um todo, quando cada docente entende que apenas a sua área de lecionação foi despromovida. É certo que esta ideia de desvalorização foi mais vinculada nas entrevistas aos docentes pertencentes à área de Ciências da Educação, que associaram a diminuição de horas a uma espécie de “perseguição” à mesma área. Contudo, convém relembrar que os cursos de formação de professores, devido a uma diminuição na sua procura, têm-se vindo a ressentir de um desinvestimento do Ministério, no geral, e das instituições de ES, num âmbito mais específico, mesmo nas que tradicionalmente asseguraram apenas esses cursos como oferta, como as ESE. Estas instituições, ao longo dos tempos, foram diversificando as suas ofertas para outros cursos, como aliás já exposto no enquadramento teórico. Portanto, quando no passado a área de Ciências da Educação possuía o monopólio de horas em todos os cursos lecionados, nomeadamente em ESE e em Faculdades de Educação, hoje isso alterou-se completamente, visto que a saída para muitas instituições de ES foi direcionarem a sua oferta formativa para outros cursos que, neste momento, trazem com eles a promessa de mais e melhores saídas profissionais, sendo, por isso, mais apelativos para o público candidato.

A opinião dos docentes sobre o papel/importância das várias componentes na formação de futuros professores é, em geral, consonante com o que vem descrito no Decreto-Lei nº43/2007. Contudo, no que se refere à componente de DE, a importância atribuída a esta pelos docentes entrevistados da instituição A distancia-se um pouco da opinião dos docentes entrevistados da instituição B. Os docentes da instituição A realçaram, sobretudo, a capacidade de dar uma resposta adequada a problemas surgidos aquando da docência, à

capacidade de transmissão de conteúdos com eficácia e ao conhecimento sobre a dinâmica de grupo. Os docentes da instituição B, por sua vez, referiram-se à importância da componente de DE, sublinhando a postura crítica e reflexiva dos alunos na construção do conhecimento através da problematização e questionamento da prática. Segundo os mesmos, a componente de FEG proporciona aos alunos, futuros professores, a obtenção de conhecimentos ao nível do processo de ensino, aprendizagem e avaliação, o desenvolvimento do sentido crítico e reflexivo sobre a gestão curricular e a formação global do futuro professor.

3. Quais as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação que os professores valorizam e desenvolvem na prática letiva dos cursos em estudo?

No mestrado lecionado nas duas instituições em estudo, a maioria das UC são teórico-práticas. Aparecem também nos dois planos de estudo UC teórico-práticas/prática laboratorial, de seminário e de estágio. Ou seja, o nível de diversidade das UC lecionadas é idêntico nas duas instituições de formação.

Apesar de não haver, nos dois planos de estudo, qualquer UC de natureza exclusivamente teórica, tanto na instituição A como na B, os alunos entrevistados referiram que as aulas teóricas continuam a predominar, nomeadamente as da componente de FEG, isto é, que se verificou essencialmente uma transmissão teórica dos conteúdos, aspeto que se agrava na instituição A, onde, segundo os alunos, existe uma valorização na avaliação da teoria relativamente à prática. Este aspeto colide com o que no âmbito da aprendizagem significativa é defendido por alguns autores como Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner e Ausubel. Segundo estes autores, um tipo de aprendizagem que impulsiona o sujeito para a descoberta do conhecimento, através da atividade resolutive, será integrada nas estruturas cognitivas de forma mais significativa para o aluno efetivando-se, de facto, uma transposição da teoria para a prática (Ausubel, 1968; Sprinthall & Sprinthall, 1993). Na análise dos programas, nomeadamente no de uma UC da componente de FEG da instituição B, verificámos que se promove uma análise comparativa entre os conceitos teóricos abordados e a realidade de estágio; porém, os alunos inquiridos da mesma instituição referiram não haver qualquer ligação da teoria abordada com a realidade prática, em especial, nas UC das Ciências da Educação. Ressalvamos, ainda, que a integração dos conteúdos lecionados na prática é uma das perceções dos docentes da instituição A sobre a missão do ES e foi uma das prioridades estabelecidas aquando da conceção do plano de estudos do mestrado da instituição B, segundo o CC.

Na opinião dos alunos entrevistados das duas instituições, o que os professores preconizam nas suas aulas afasta-se, muitas vezes, do que executam na realidade na sua prática docente. Estes resultados estão em sintonia com as conclusões de um estudo já por nós referenciado, realizado há dez anos em Portugal por Estrela, Esteves e Rodrigues (2002), no âmbito da formação inicial de professores, que salienta a distância entre a teoria lecionada e a prática efetivamente implementada nos cursos de então. Contudo, segundo o

CC da instituição B, uma das prioridades de formação estabelecidas na mesma instituição é proporcionar a ligação entre as práticas letivas e o contexto real; ou seja, apesar de ser esta uma prioridade ou intenção da instituição, os alunos não entendem que a mesma tenha resultado dessa forma. Ainda se perpetua, portanto, a necessidade, já por nós apontada no enquadramento teórico, da aproximação entre o que os docentes lecionam e defendem e o que fazem no exercício da sua prática, visto que a forma como se transmite o conhecimento pode produzir um sentido maior do que o próprio conhecimento (Bernstein, 1988).

Outro aspeto que interessa destacar tem que ver com o facto de que tendencialmente os docentes transpõem para a sua prática profissional o que viram fazer os seus próprios professores (Vieira de Castro, 2005). Este aspeto é reconhecido pela maior parte dos docentes entrevistados das duas instituições. Segundo os mesmos, o tipo de práticas vivenciadas pelos futuros docentes enquanto alunos influencia as suas práticas futuras e a possibilidade de conhecer estratégias diferentes potencia a escolha das mais eficazes. Contudo, um dos docentes da instituição B referiu que as estratégias implementadas no ES podem ser diferentes das mais adequadas a outros níveis de ensino, portanto os alunos têm que ter em atenção esse aspeto. Concordamos com esta perspetiva, pois, de facto, embora haja estratégias de ensino e aprendizagem que podem ser implementadas em todos os níveis de ensino e em diversas faixas etárias com igual sucesso, haverá muitas outras que funcionarão apenas em determinado contexto de aprendizagem e/ou com determinados alunos. Deste modo, podemos concluir que interessa que o aluno domine um conjunto de conhecimentos sobre estratégias de ensino e aprendizagem, mas que sobretudo reflita sobre a adequação dos mesmos e essa será uma competência que separa a formação de futuros professores de todas as restantes.

Importa, agora, analisar quais os tipos de estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação que dizem respeito às várias UC lecionadas nas duas instituições. O Regulamento de Avaliação da instituição A (Doc. E) nomeia algumas das UC e as atividades de ensino e aprendizagem a serem implementadas no sentido de se esclarecer formalmente que estratégias correspondem a cada uma delas. No entanto, as opiniões dos docentes desta instituição sobre o tipo de estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação a implementar nas UC, nomeadamente nas UC de seminário, workshop e teórico-práticas, foram basicamente as mesmas, prevalecendo a realização de trabalhos de pesquisa individuais e/ou em grupo, implicando ou não a apresentação oral dos mesmos à turma, à exceção dos Workshops, que, para além destes trabalhos de investigação, podem contar com a participação de convidados e a execução de um relatório para avaliação. De assinalar, contudo, que no Regulamento de Avaliação da mesma instituição, essa diferenciação está devidamente esclarecida e vai, no geral, ao encontro do que explorámos no enquadramento teórico. Em relação às UC teóricas e teórico-práticas, as diferenças apontadas pelos docentes foram ao nível da abordagem do conhecimento e da existência de testes escritos nas teóricas. No que se refere à instituição B, embora as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação sejam semelhantes entre as várias UC, onde prevalecem os trabalhos de reflexão e pesquisa, individuais e/ou em grupo,

discussão/debate de temas, os docentes inquiridos expuseram critérios distintivos relativamente às estratégias implementadas, uma vez que caracterizaram com rigor cada uma delas.

O CC da instituição B defende que a metodologia de projeto constitui uma estratégia que se pode aplicar a qualquer UC, indo ao encontro das nossas propostas de renovação pedagógico-didática no âmbito do PB. Enquanto conhecedor do curso como um todo, também referiu que as estratégias implementadas nas diferentes UC são diversificadas e adequadas a cada grupo e a cada momento e que o contacto com essa diversidade proporciona aos alunos o seu conhecimento e eventual implementação, mais tarde, enquanto professores. Esta posição foi também assumida pelos restantes docentes.

Relativamente às potencialidades das estratégias selecionadas pelos docentes entrevistados, os mesmos acreditam que promovem a participação, a intervenção, motivação e a autonomia dos alunos e que a visão da diversidade que julgam proporcionar contribuirá para as opções estratégicas no seu futuro profissional. Ora, mediante o facto de as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação serem muito semelhantes nas várias UC, não nos parece que seja dada a possibilidade aos alunos de aferirem as potencialidades da diversidade preconizada.

Dois dos docentes entrevistados (um de cada instituição) referiram mesmo que há uma tendência com Bolonha para definir as UC como teórico-práticas, mesmo sendo elas de natureza eminentemente teórica ou só prática, ou seja, segundo os docentes a denominação “teórico-prática” não implica, necessariamente, a implementação do equilíbrio entre as duas componentes. Ora, esta opinião merece a nossa atenção, visto que, embora possamos reconhecer que na prática da maioria dos cursos de formação essa possa ser, de facto, uma realidade, discordamos com a mesma, visto que, em primeiro lugar, nos parece que as denominações das UC devem estar de acordo com as atividades desenvolvidas no âmbito da leção das mesmas, não se restringindo a um rótulo que não traduz com veracidade a natureza das UC; em segundo lugar, não entendemos as UC teórico-práticas como uma simples soma de duas componentes (teórica e prática), mas antes como a integração efetiva do conhecimento teórico na resolução de problemas práticos, ou seja, afirmando-se como estratégia que possibilita que o aluno perceba o enquadramento/pertinência prática de determinado conteúdo teórico. Este é de resto um dos pressupostos do saber útil preconizado pelo PB, e já por nós referido no âmbito da Metodologia Projetual, aliado ao conceito de competência.

Há ainda a destacar que nos programas de algumas UC de natureza teórico-prática da instituição B se faz uma distinção entre sessões teóricas e sessões teórico-práticas, ou seja, na própria UC existe uma compartimentação metodológica, indo ao encontro de João Formosinho (2009d), que refere que:

O conjunto de normas relativas ao *formato das aulas*, articuladas com as regras de *constituição de turmas*, pode conduzir a uma distinção clara entre aulas teóricas e práticas, com formatos diferentes e, muitas vezes, com professores diferentes. Cruza-se, assim, a compartimentação disciplinar com a

compartimentação metodológica. Há, por vezes, mesmo objetivos e conteúdos diferentes (isto é, programas diferentes) na componente teórica e na componente prática da mesma disciplina. (p.101)

Pelo que ficou exposto, entendemos que ainda não existe uma clara distinção entre UC teóricas, teórico-práticas e práticas, visto que quando se fala em UC teórico-práticas não se fala na soma de aulas teóricas com aulas práticas, mas na integração da teoria com a prática, valorizando-se o todo. Uma vez mais, encontramos aqui um ponto de interseção com um dos pressupostos da Teoria da Gestalt por nós abordado no enquadramento teórico como elemento integrador necessário à implementação do PB.

Um dos docentes entrevistados da instituição A mencionou que a natureza das UC, nomeadamente os conteúdos a «serem transmitidos» (Ent.A, inst.A), é que determinam as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação a implementar. Recorrendo agora à documentação analisada da mesma instituição, verifica-se que o Regulamento de Avaliação (Doc.E,inst.A) prevê a adequação das estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação aos conteúdos e aos «objetivos» correspondentes a cada UC. De salientar a posição de um docente da instituição B, que defende que são as estratégias de ensino e aprendizagem que determinam a natureza das UC e não o contrário, como referido pelos restantes docentes das duas instituições, principalmente por se tratar de um curso com componente artística.

Na instituição B, a maioria dos docentes referiu que as estratégias implementadas nas aulas devem adequar-se ao tipo de competências que se espera que o aluno adquira, nomeadamente que sejam promotoras do seu sentido crítico e reflexivo. No âmbito do PB onde a aquisição de competências e a construção ativa da aprendizagem do aluno ocupam um lugar central, entendemos que as estratégias devem pois ser selecionadas tendo em conta, em primeiro lugar, as competências que se pretende que o aluno adquira e a partir destas se encontrem conteúdos, atividades e estratégias para a sua aquisição e operacionalização, indo ao encontro das ideias defendidas por Luckesi (1994).

Um dos docentes entrevistados da instituição A assumiu discutir o programa da UC que leciona com os alunos, querendo referir-se apenas ao peso a atribuir aos trabalhos e aos prazos de entrega dos mesmos. Ora, o programa de uma UC, tal como é entendido por Bolonha, inclui muito mais do que pesos e prazos de entrega, pois defende-se que os instrumentos e os parâmetros de avaliação sejam discutidos com os alunos e, eventualmente, que seja acrescentado um ou outro conteúdo no programa de acordo com as necessidades de formação dos mesmos. Interessa ressaltar, ainda, que na instituição A, dos sete programas analisados, apenas dois apresentam as metodologias de ensino e aprendizagem, aspeto que entendemos desajustado no âmbito de qualquer curso de formação, mas mais crítico no âmbito de um mestrado em ensino. Já na instituição B, todos os programas apresentam as metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação a implementar nas várias UC.

Em ambas as instituições, os alunos mostraram o seu descontentamento face a UC lecionadas em conjunto com outros cursos de mestrado, visto que a heterogeneidade das diferentes turmas não tem sido devidamente rentabilizada pelos docentes. Na nossa opinião,

tal deveria ser evitado, desde logo porque o número total de alunos não é compatível com a implementação de estratégias de ensino e aprendizagem centradas no aluno; do mesmo modo, porque consideramos que dificilmente se consegue atender à diversidade das necessidades formativas dos alunos dos diferentes cursos. Os próprios professores também são unânimes sobre as dificuldades levantadas na implementação das metodologias preconizadas por Bolonha em salas de aula com um número avultado de alunos. Ressalvamos, ainda, que uma das UC das DE da instituição A é lecionada, em simultâneo, a dois cursos de mestrado, ao de EVT e ao de Artes Visuais. Aspeto que, na nossa perspetiva, é, ainda, mais desajustado, visto que nesta componente de formação específica, pretende-se o desenvolvimento de competências de leção numa dada área com determinadas especificidades, neste caso, na leção da EVT.

No que diz respeito à avaliação, em ambas as instituições os alunos afirmaram terem sido avaliados por trabalhos de pesquisa e reflexão, mas na instituição A os alunos foram também avaliados por testes escritos e exames, curiosamente em duas UC pertencentes à área das Ciências da Educação. Neste caso, os inquiridos consideram não haver, na realidade, uma avaliação contínua, ao contrário dos inquiridos da instituição B, cuja componente reflexiva e processo de execução dos trabalhos foram avaliados. Houve mesmo um docente da instituição B que mencionou ocupar-se da avaliação dos seus alunos como se de um todo se tratasse, ou seja, não avalia o trabalho em si, o produto final, mas a atuação do aluno face ao processo de execução do mesmo, o que nos remete para a conceção do todo trazida pela Teoria da Gestalt e do saber devir defendido por Lebrun (2008), onde se enquadram as competências de alto nível, já discutidas na parte teórica. Ressalvamos, ainda, que dois dos docentes entrevistados da mesma instituição referiram que o acompanhamento individual dos alunos na execução dos trabalhos se mostra fundamental para atender de forma eficaz às especificidades de cada um também na forma como este aprende, corroborando o que Romanowski e Wachowicz (2006) defendem.

Relativamente aos instrumentos de avaliação, os alunos da instituição A referiram que os testes escritos possuem uma percentagem mais elevada do que os trabalhos e que em algumas UC a sua assiduidade também foi contabilizada, independentemente de haver participação ou não, aspeto ressalvado no Regulamento de Avaliação da mesma instituição. Acontece que, na atualidade, existe uma grande percentagem de alunos com o estatuto de trabalhador-estudante no ES, pelo que estes ficam automaticamente em desvantagem neste tipo de avaliação. Além disso, só a presença física do aluno na aula não deveria possibilitar a aferição de avaliação de competências. Já na instituição B, existe a obrigatoriedade de assistir às aulas, sendo avaliada a participação dos alunos (informação confirmada pelos programas das UC), não sendo, portanto, critério avaliativo a presença nas mesmas. Nessa participação, os docentes consideram a pertinência das intervenções dos alunos nos debates e na discussão dos temas durante a apresentação de trabalhos. Porém, dois dos docentes entrevistados (instituição B) consideram preferível um tipo de avaliação subjetiva sem o rigor de critérios predefinidos. Na instituição A, os alunos afirmaram não terem tido a

oportunidade de definir juntamente com os docentes de algumas UC os seus critérios de avaliação. Contestamos, no entanto, e de acordo com Bolonha, que os alunos não tenham acesso aos critérios específicos e respetivos pesos percentuais dos parâmetros de avaliação, visto que tal como defendemos no enquadramento teórico a qualidade da aprendizagem perspectiva-se também através da correta captação das exigências das tarefas propostas e da capacidade de responder em conformidade ao que é solicitado ao aluno.

Analisando o Regulamento de Avaliação da instituição A, verificamos que ainda subsiste a avaliação periódica como alternativa à contínua, embora nos programas não haja referência ao tipo de avaliação a implementar. Apenas dois dos programas apresentam os instrumentos de avaliação a implementar nas respetivas UC. Já na B, defende-se nos programas das UC a avaliação contínua e formativa, onde se incluem os instrumentos e respetivos coeficientes de ponderação.

Na verdade, e em qualquer instituição de ES, quando o ano letivo inicia, é esperado que os docentes tenham elaborado e aprovado pelo Conselho Científico o programa da UC, onde constam as competências, as estratégias, os instrumentos de avaliação, os conteúdos e a bibliografia, pelo que a sua negociação com os alunos, tal como preconizado por Bolonha, fica comprometida. Face a isto, os docentes da instituição B referem que os seus programas são flexíveis, permitindo ajustamentos quando necessários. Verificámos, contudo, nos programas analisados da referida instituição, que apenas num deles vêm mencionadas duas alternativas no processo de avaliação referentes aos alunos com estatuto de trabalhador/estudante; portanto, não demonstram a referida flexibilidade. Ora, no sentido de salvaguardar a almejada flexibilidade, entendemos que seria desejável que os programas apresentassem várias alternativas, de modo a acautelar, por um lado, o facto de haver a obrigatoriedade prévia de aprovação institucional; por outro lado, de se efetivar uma real seleção das formas de aprender mais adequadas a cada aluno e à sua forma de trabalhar, sendo de destacar que esta seleção deverá ser mediada pelo docente de modo a assegurar o grau de eficácia das mesmas na avaliação das competências requeridas.

Foi possível verificar, ainda, a existência de estratégias de ensino e aprendizagem e de avaliação muito semelhantes entre as UC das diferentes componentes de formação nas duas instituições. Dos resultados obtidos, não conseguimos diferenciar as metodologias em função dessas mesmas componentes e consideramos as mesmas muito aquém da diversidade de metodologias aconselhadas por Bolonha.

4. Quais as competências valorizadas no Mestrado?

Nos documentos escritos das duas instituições, a aquisição de competências constitui um dos pressupostos da organização do ensino e aprendizagem dos cursos. Porém, o conceito competência não aparece definido em qualquer documento. Os programas da instituição A enunciam objetivos, denominando-os “Objetivos Específicos da Disciplina”, e uma UC não esclarece sobre os objetivos ou competências a desenvolver nos alunos, enunciando, no lugar

desses, os conteúdos a explorar na mesma. Dos resultados obtidos junto dos docentes entrevistados na instituição A, os mesmos associaram o conceito de competência a um processo contínuo de desenvolvimento do saber fazer. Porém, este saber fazer, para os docentes, refere-se apenas à capacidade de o aluno transmitir determinado conceito, tendo um dos professores acrescentado que a competência e o conhecimento podem não coexistir, ao contrário do que foi por nós exposto no enquadramento teórico. Na instituição B, não existe um consenso sobre a definição de competência entre os docentes. Se uns estão próximos do conceito associado aos pressupostos de Bolonha, outros distanciam-se do mesmo, relacionando-o com questões economicistas, demonstrando, até, uma atitude reativa face ao desenvolvimento das mesmas. Um docente que leciona uma UC da componente de FEG referiu que as competências não se podem medir, aspeto que questionamos, visto que não entendemos, então, o que é avaliado pelo docente. Destacamos a opinião de um docente desta instituição, que afirma que a área artística constitui-se como privilegiada para a aquisição de competências ao nível do saber ser e do saber estar, um dos pressupostos da Educação pela Arte, tal como já por nós proposto num capítulo anterior.

Apesar de a aquisição de competências ser um dos motes do PB, não é entendido por alguns docentes dessa forma. No nosso entender, este aspeto compromete o alcance de um dos mais importantes objetivos de Bolonha. Os alunos da instituição A referiram que o conceito de competência é redutor porque não abrange todos os aspetos que dizem respeito à formação. Um dos alunos da instituição B, por seu turno, considera que competência tem que ver com a capacidade de saber aplicar os conhecimentos na execução de trabalhos científicos. Face ao exposto, arriscamos dizer que em ambas as instituições os alunos desconhecem o verdadeiro alcance do conceito.

Nos programas da instituição A, a tendência é para a formulação de objetivos ao invés de competências, nomeadamente das competências específicas. Das competências genéricas emergentes, destacam-se as instrumentais, referentes à capacidade de análise, reflexão e pesquisa. Seguem-se as competências interpessoais, como a capacidade crítica, e as sistémicas, como a capacidade de investigar. Na instituição B, nos programas das UC, os objetivos são enunciados pontualmente, mas prevalecem as competências específicas a adquirir pelos alunos. No entanto, as genéricas surgem com mais frequência do que na outra instituição. Tal como na A, as competências instrumentais são as mais referenciadas, como a capacidade de análise, de pesquisa e de organização da informação e o domínio de conhecimentos básicos para o exercício da profissão. Nas instrumentais, prevalece a capacidade crítica e o domínio dos conhecimentos básicos da profissão. Nas sistémicas, prevalece a capacidade para aplicar na prática os conhecimentos adquiridos e a capacidade de abertura e adequação dos conhecimentos aos diversos contextos. Parece haver, nesta instituição, uma melhor compreensão do conceito de competência vinculado pelo PB.

Apesar de nos programas das duas instituições se destacarem as competências específicas, o tipo de competências referidas pelos docentes entrevistados como sendo as mais valorizadas foram, curiosamente, as genéricas. Os docentes da instituição A

mencionaram que, dado o seu grau de complexidade e o elevado número de alunos por turma, encontram muitas dificuldades na avaliação destas competências, pelo que assumem não utilizar um instrumento avaliativo formal. A maioria dos docentes da instituição B referiu que avalia as competências genéricas através do apoio personalizado do aluno na execução dos trabalhos, sendo que um docente referiu recorrer à definição de critérios personalizados, indo ao encontro daquilo que é preconizado por Bolonha. No entanto, nos programas vimos que as competências específicas são as mais valorizadas, pois apresentam pesos percentuais maiores do que as genéricas. Estes resultados vão ao encontro dos obtidos pelo Projeto Tuning (González & Wagennar, 2008) e por Marcel Lebrun (2008), confirmando que, apesar de as competências genéricas serem consideradas pelos docentes de grande relevância para a qualificação dos futuros diplomados, as competências específicas ainda são as privilegiadas na prática. Corroborando com o que foi desenvolvido no enquadramento teórico, o saber ainda ocupa um lugar de destaque no mundo académico relativamente aos outros tipos de saber. Estes resultados colidem, ainda, com um dos objetivos enunciados pelo Decreto-Lei nº107/2008, que apela para o efetivo desenvolvimento de competências genéricas nos alunos.

Os alunos inquiridos da instituição A lamentaram o facto de, no âmbito das didáticas, ter sido desvalorizado o desenvolvimento de competências relativas à leção de conteúdos. Ressalvamos, contudo, que, segundo o Decreto-Lei nº43/2007, esta componente de formação «abrange [...] competências relativas ao ensino nas áreas curriculares ou disciplinas e nos ciclos ou níveis de ensino do respetivo domínio». Os alunos da instituição B, por sua vez, referiram que as competências adquiridas estavam ligadas à produção de textos reflexivos e à elaboração de projetos, sublinhando a importância do desenvolvimento da capacidade reflexiva na sua formação profissional.

5. Qual a relação existente entre a formação pedagógico-didática dos professores com as práticas letivas por eles implementadas?

Um docente da instituição A referiu que, de um modo geral, existe muita falta de formação no âmbito pedagógico-didático nos docentes do ES. Na realidade, do total de dez docentes entrevistados nas duas instituições, três deles não possuem qualquer formação no âmbito educacional. Contudo, existem três, dado tratar-se de um curso de Mestrado em ensino, pois nas restantes áreas cremos, tal como vários autores (Cachapuz, 2001; Cunha, 2004; Fernandes, 2010; Leite, 2007; Leite & Ramos, 2010), que prevalecem docentes no ES sem qualquer formação pedagógico-didática. Nestes docentes inclui-se o CC da instituição A, que, para além de possuir este cargo, também leciona no curso uma UC da componente das DE. Este docente apresenta uma visão sobre o ensino mais baseada numa vertente tecnicista, talvez potenciada pelo facto de a sua formação académica não incluir a área educacional, dando a entender que defende a implementação de determinadas “receitas” metodológicas comuns a todas as salas de aula, quando, na realidade, no âmbito das didáticas para a formação de futuros professores, esta visão está ultrapassada. O docente entrevistado de

FEG, da instituição A, e os docentes de FEG e DE, da instituição B, apresentaram, posições diferentes. Sobre este aspeto, parece-nos que, num curso no âmbito da formação de professores, os docentes, em especial, que lecionam UC referentes às componentes de DE e FEG, devem possuir formação pedagógico-didática e, nos casos em que não a fizeram, as instituições devem proporcionar aos mesmos essa mesma formação.

As necessidades de formação pedagógica foram apontadas precisamente pelos docentes da instituição A que não a possuem, manifestando consciência dessa lacuna na sua formação e indo ao encontro daquilo que também já tivemos oportunidade de defender neste estudo, de que todos os docentes do ES necessitam de formação pedagógico-didática, muito mais se falarmos em professores de cursos de mestrados em ensino. É que as metodologias utilizadas estão relacionadas com a experiência e formação pedagógico-didática dos professores, aspeto aliás defendido nas entrevistas pelos professores de ambas as instituições. Na instituição A, foi referido pelos dois docentes que não possuem formação no âmbito educacional, que a sua formação afeta as práticas de ensino e aprendizagem implementadas ao nível da exploração de conteúdos. O CC afirma mesmo utilizar mais a experiência do que a formação educacional, porque não a tem, indo ao encontro da ideia defendida por Carlinda Leite (2007) de que a formação pedagógico-didática de docentes do ES é diversas vezes deixada a uma atividade construída na base da experiência, colidindo, desta forma, com uma atividade letiva que «extrapole processos de reprodução» (Cachapuz, 2004, p.529). Na instituição B, a maioria dos docentes também acredita que a sua formação académica influi nas práticas, sendo de destacar que um docente com dois cursos, um na área educacional e outro na área artística, referiu que o primeiro lhe proporcionou uma rentabilização do segundo, sublinhando que, apesar de não ser obrigatória a formação pedagógico-didática no ES, no seu caso pessoal, essa tem sido fundamental para o bom desempenho profissional. Dois docentes da mesma instituição, por sua vez, referiram que a formação que obtiveram não poderá influir nas práticas por eles implementadas, pois constituem exemplos a não seguir.

Na instituição A, existe um Gabinete de Apoio à implementação do PB, que dinamiza várias ações no âmbito da formação pedagógico-didática, seguindo a linha do que já se faz em diversos países da Europa do Norte (European University Association, 2010). Contudo, o seu carácter facultativo compromete o grau de afluência que se desejaria a par do facto de estas ações não irem ao encontro das necessidades sentidas pelos docentes, confinando-se a uma dimensão meramente teórica, tal como um dos docentes entrevistados da mesma instituição referiu. Os docentes queixam-se de falta de tempo para frequentar as ações e acreditam que não são prioritárias tendo em conta os seus interesses formativos e os critérios para a avaliação de desempenho. Ora, tal como defendemos num capítulo anterior, existem docentes que para além de não possuírem formação pedagógico-didática evidenciam uma descrença relativamente às suas potencialidades e manifestam determinado grau de desinteresse nessa formação referindo que são «questões tangenciais e laterais àquilo que é o seu interesse fundamental de investigação» (Ent.D, inst.A).

Na instituição B, cerca de metade dos professores entrevistados referiu não possuir necessidades de formação científica nem pedagógico-didática. Na verdade, dos sete docentes entrevistados apenas um não possui formação no âmbito educacional. Contudo, já leciona em cursos de ensino há vinte e nove anos. Embora entendamos a experiência como fundamental, esta não garante, por si só, a competência para lecionar, como já foi discutido anteriormente. As necessidades de formação apontadas são relativas à constante atualização dos conhecimentos ao nível científico e pedagógico-didático, aspeto que se mostra mais premente no âmbito de cursos de formação de professores, como, aliás, foi igualmente referido por um docente da instituição A. Sobre as práticas de atualização da formação pedagógico-didática, a maioria dos docentes da instituição B afirmou não existir qualquer dinâmica institucional para o efeito, tendo o CC referido que tal se deve à indisponibilidade financeira. Pode-se concluir que não há mecanismos formais nesta instituição para a dita atualização, mas que a mesma é feita através de ações e práticas a nível informal no próprio estabelecimento de ensino e noutras instituições.

De um modo geral, tanto os docentes da instituição A como de B entendem que essas necessidades de formação não foram trazidas pelo PB, mas que têm que ver com a natural mudança dos tempos e da educação, perpetuando-se, desta forma, o grande desafio trazido por Bolonha, condicionado pelo tipo de abordagens pedagógicas-didáticas que os professores defendem (Feyo de Azevedo, 2010, março 11). Aliás, corroborando esta ideia, diversos professores entrevistados das duas instituições referiram que as metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação que implementam também têm que ver com visões pessoais sobre o ensino e o que pensam ser melhor para os alunos, sendo de destacar que um docente da instituição B e os alunos da mesma instituição referiram que existe uma questão de mentalidade que não se ultrapassa por Decreto.

6. O que pensam alunos e professores sobre o Processo de Bolonha?

A maioria dos alunos da instituição A referiu não concordar com o PB pela curta duração dos cursos, porque, comparativamente com os cursos que frequentaram antes de Bolonha, consideram cada vez mais difícil a aquisição de competências necessárias às várias profissões no geral e à de professor, em particular. Muitas das mudanças preconizadas pelo PB não estão a ser implementadas, segundo os alunos da instituição A, nomeadamente a avaliação contínua e a mobilidade dos estudantes. Para os alunos da instituição B as adaptações verificadas não têm que ver diretamente com o PB. Por exemplo, o trabalho autónomo do aluno sempre existiu no âmbito dos cursos artísticos.

No que diz respeito aos resultados obtidos nas entrevistas aos docentes, na instituição A, estes apontam para um diferente grau de adaptação entre a classe docente ao PB. Predomina um sentimento de desânimo, nomeadamente naqueles com uma carreira profissional mais longa; alguns ainda desconfiam das potencialidades do PB; outros encontram

dificuldades de adaptação ao novo modelo; outros limitam-se a cumprir os requisitos e exigências formais sem os questionar. Um dos entrevistados manifestou concordar com os pressupostos do PB, embora acredite que a sua operacionalização tem vindo a ser feita de forma diferente nos vários países intervenientes, fruto da sua interpretação de acordo com interesses próprios, visando uma estratégia económica. Esta opinião vai ao encontro do defendido por António Teodoro (2003), que refere que a educação em Portugal é um exemplo de globalização de baixa intensidade, visto que as políticas delineadas ao nível supranacional têm sido filtradas pela vontade política nacional, propiciando o desenvolvimento de diferentes interpretações e da implementação de normas que podem diferir das consagradas ao nível internacional. Na realidade, e segundo a nossa perspetiva, vemos que essas interpretações são filtradas pelo sistema político e educacional de cada país, filtradas por cada instituição do ES e, em última instância, filtradas por cada docente, sendo que o que se traduz na prática pode reverter em situações completamente distintas das preconizadas pelo PB.

Os entrevistados mencionaram ainda que os alunos estão iludidos com o aparente facilitismo gerado pela redução das horas de contacto e que não têm consciência dos seus deveres e responsabilidades. Ora, a ser assim, a qualidade da formação fica obviamente condicionada, visto que a corresponsabilização entre professor e aluno pelo processo de ensino e aprendizagem se mostra essencial para dar forma a este novo modelo de ensino.

Na instituição B, a maioria dos docentes acredita haver uma estratégia político-económica que está por detrás de todas as decisões tomadas no âmbito deste Processo, já que o PB possibilita uma formação mais económica e mais célere. Tal como os da instituição A, estes docentes acreditam que os critérios são economicistas e não humanistas, pela valorização do ter em vez do ser. Ora, isto põe em causa o desenvolvimento das competências genéricas (*higher skills*). Relativamente à recetividade dos restantes docentes da instituição face ao PB, os entrevistados referiram que, de uma maneira geral, os professores concordam com os pressupostos, mas que a sua implementação/operacionalização não tem estado à altura dos mesmos, condicionando a qualidade dos cursos. No que diz respeito aos alunos, as opiniões dos docentes dividiram-se: uns acreditam que professores e alunos estão completamente integrados no PB; outros desconfiam dessa integração, referindo que professores e, sobretudo, os alunos se encontram com reservas face ao PB; um outro docente lembra que os alunos que agora frequentam o mestrado, na sua maioria, já não conhecem o modelo anterior, pelo que a implementação de Bolonha foi pacífica. Os alunos entrevistados desta instituição, de uma maneira geral, mostraram não ter conhecimento sobre as diferenças entre um modelo e o outro, uns porque não veem diferenças, outros porque não têm termo de comparação, visto que a sua licenciatura já foi tirada no modelo de Bolonha; outros ainda porque entendem que um mestrado é diferente de uma licenciatura.

Relativamente à implicação do PB na qualidade da formação, os docentes da instituição A referiram ter reservas quanto à eficácia do mesmo, nomeadamente pela redução do número de horas de contacto, pelo número de alunos que assistem às aulas, pela

crescente abrangência das áreas de lecionação exigidas aos professores e a consequente diminuição na contratação dos docentes. Na instituição B, os docentes afirmaram que o PB põe em causa a qualidade da formação oferecida nas instituições de ES, nomeadamente no que diz respeito à formação de professores. Nas razões para tal, os docentes apontam a pouca profundidade com que são lecionados os conteúdos, o recurso à fraude por parte dos alunos para cumprirem os *timings* na elaboração de trabalhos, a diminuição da exigência e do rigor na avaliação dos alunos, falta de tempo para atualização dos conhecimentos dos docentes e, ainda, que os atuais critérios para avaliação dos cursos não asseguram a qualidade dos mesmos. Opinião com que de certa forma concordamos, visto que o que ainda é avaliado nos cursos são questões de cumprimento burocrático, como a elaboração correta de programas, e ligadas ao grau académico dos docentes, não havendo garantia de que essa formação se converta numa docência de qualidade e de que esses programas se convertam em práticas de ensino implementadas.

7. Até que ponto são valorizadas e implementadas práticas de interdisciplinaridade?

Pode ler-se nos Estatutos da instituição A (Doc.B) que a interdisciplinaridade constitui um dos pressupostos da organização do ensino e aprendizagem dos cursos, pelo que a coordenação de atividades, promovendo a articulação entre as diferentes UC, surge como uma das competências da Comissão de Curso (facto que é comum à instituição B). Na instituição A, existe mesmo um mapa de programação para que não haja sobreposição de conteúdos, apesar de nenhum dos docentes entrevistados o ter referido como instrumento utilizado no âmbito da sua prática letiva. Os docentes entrevistados afirmaram não haver práticas interdisciplinares no curso em estudo, embora as considerem importantes. Já na instituição B, os docentes afirmaram que as práticas interdisciplinares reduzem-se a conversas informais e pontuais entre professores, sendo um dos aspetos a ser melhorado. Verifica-se em ambas as instituições que o que está previsto nos documentos oficiais e enquanto competência do CC não está a ser implementado, nomeadamente a articulação entre departamentos ou áreas disciplinares.

Relativamente às dificuldades que os professores encontram para este tipo de práticas, o CC da instituição A aponta o facto de os docentes lecionarem em diferentes faculdades, inviabilizando o contacto entre os mesmos. No caso da B, os docentes salientaram a falta de tempo e de disponibilidade tanto dos alunos como dos professores para a implementação das práticas interdisciplinares. No caso dos docentes, verifica-se mesmo a inexistência de sinergias muitas vezes resultante da competitividade entre os professores do ES.

Importa ainda fazer aqui referência à opinião dos alunos de ambas as instituições sobre esta questão. Os alunos mencionaram que as UC não estão articuladas entre si, no que diz respeito aos conteúdos lecionados, pelo que acontece por vezes a sobreposição ou repetição de conteúdos. Os alunos defendem que as UC de FEG e as de DE, em especial,

deveriam estar articuladas, mas que na prática tal não se verifica, embora a interdisciplinaridade seja abordada enquanto conteúdo em UC de FEG. Para os alunos da instituição B, essa articulação entre UC poderia proporcionar uma melhor preparação para a profissão docente, uma maior aproximação entre a teoria e a prática e uma melhor gestão dos conteúdos. Convém ressaltar que a questão da interdisciplinaridade foi um dos aspetos mais focados pelos alunos desta instituição como alteração necessária do mestrado.

Ora, a colaboração interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional está consagrada no art.4º na Lei nº 38/2007 do Regime Jurídico da Qualidade do ES e é um dos pressupostos fundamentais para a renovação pedagógico-didática preconizada pelo PB. Esta é defendida como prática de grande importância pelo Relatório Trends 2010 (European University Association, 2010) e enunciada por diversos autores (Dalberio & Dalberio, 2010; Formosinho, 2009b; Masetto, 1997; Santomé, 1998) como sendo fundamental implementar no ES. Neste sentido, podemos concluir que em ambas as instituições, embora com consciência da necessidade deste pressuposto do PB, tem havido dificuldades de implementação das referidas práticas.

8. Quais as principais alterações introduzidas pelo Processo de Bolonha, no entender de alunos e professores?

A legislação que regulamenta o PB em Portugal, nomeadamente o Decreto-Lei nº74/2006 e o Decreto-Lei nº43/2007 (formação de professores), apela para a introdução de novas metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação no ES centradas no aluno e que favoreçam a participação ativa do mesmo na construção do conhecimento, aspetos fundamentais para a desejada mudança de paradigma educacional. O termo “mudança” aparece nos documentos analisados das duas instituições, ou seja, existe nas duas instituições o reconhecimento da necessidade de se mudar o modelo de ensino.

Segundo os professores da instituição A, são várias as alterações trazidas pelo PB relativamente às metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação, destacando-se porém o facto de essas alterações se limitarem, no geral, ao âmbito formal e regulamentar, já que na prática não estão a ser implementadas. Os docentes da instituição B referem também que as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação são basicamente as mesmas e que as alterações atendem, sobretudo, à diversidade de alunos que hoje frequentam o ES e surgem como resposta à evolução natural do sistema educativo. As tutorias foram formalmente institucionalizadas, embora, sejam, na prática, uma continuação das horas de atendimento que já se praticavam antes de Bolonha. O conceito de competências também não constitui uma novidade trazida por Bolonha para esta instituição, pois, segundo os entrevistados, a organização do ensino e aprendizagem já tem vindo a ser feito tendo em vista o desenvolvimento de competências há pelo menos doze anos.

Os docentes entrevistados, de uma maneira geral, associam a conversão das UC anuais em semestrais a uma estratégia com uma forte vertente economicista de redução de horas de

contacto e consequente diminuição de contratações de docentes. A maioria dos docentes entrevistados das duas instituições referiu-se à passagem de UC anuais para semestrais como sendo uma das principais dificuldades trazidas pelo PB, comprometendo o cumprimento dos programas e a assimilação dos conhecimentos por parte dos alunos. Este aspeto, segundo os docentes, é agravado no âmbito da lecionação das artes, visto que estas implicam uma aprendizagem experiencial, por isso mais prolongada. Ressalvamos, ainda, o facto de um dos docentes entrevistados da instituição B ter afirmado que a tendência atual é a lecionação da mesma quantidade de conteúdos que eram lecionados numa disciplina anual nos cursos pré-Bolonha nas UC semestrais que fazem parte dos planos de estudo atuais, aspeto que influirá certamente na implementação de novas estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação.

O facto de as UC terem passado a semestrais e de ter havido uma redução nas horas de contacto constituem mudanças com consequências na gestão dos conteúdos, segundo os docentes da instituição B. Por outro lado, há uma maior preocupação com a diversidade e o ritmo de trabalho de cada aluno, porém, segundo a opinião de um docente, verifica-se uma tendência para a lecionação de aulas teóricas, visto que estas asseguram a lecionação de conteúdos de forma mais rápida, porém menos eficaz na apreensão dos alunos, precisamente o contrário daquilo que é defendido por Bolonha. O docente manifesta ter consciência deste aspeto, mas refere que é a única forma de assegurar o cumprimento dos programas dentro do período de tempo previsto. Uma vez mais se percebe que as dificuldades encontradas pelos docentes face à implementação dos pressupostos do PB acabam por condicionar o seu desempenho de acordo com esses mesmos pressupostos.

Os docentes de ambas as instituições queixam-se do excesso de trabalho, responsabilidades, burocracia e preocupações resultantes da implementação do PB, obrigando-os a deslocar o foco da atividade docente para campos que não os da lecionação, investigação e acompanhamento dos alunos. Não podemos esquecer que a Magna Carta das Universidades Europeias (1988) e a Declaração de Lovaina (2009) pressupõem a necessidade de integração da investigação no ensino, considerando-a inclusivamente fundamental para enfrentar a crise financeira.

Na instituição A, os docentes sublinharam a importância do incentivo aos alunos para o trabalho autónomo, bem como da promoção do desenvolvimento da sua capacidade crítica e intervenção na construção da sua própria aprendizagem. Também referiram que a criação de mais momentos de avaliação, outra alteração resultante do PB, é algo que poderá beneficiar os alunos.

Dos resultados obtidos através do grupo focal aos alunos da instituição A, as principais alterações apontadas, embora algumas não implementadas, dizem respeito à obrigatoriedade de assistirem às aulas, uma vez que a assiduidade constitui-se como um dos critérios de avaliação naquela instituição, à implementação da avaliação contínua e à valorização de trabalhos práticos. Na instituição B, os alunos destacam a obrigatoriedade de os docentes apresentarem as normas de avaliação aos alunos e a introdução do questionário de avaliação das UC. Também referem que houve um aumento da burocracia e a introdução das unidades

de crédito, demonstrando, contudo, não terem um conhecimento preciso sobre o conceito de ECTS e as suas implicações práticas.

Nos documentos analisados em ambas as instituições, apenas existe a referência aos papéis dos docentes no âmbito do processo de ensino e aprendizagem. A ideia de que deve existir uma corresponsabilização nesse mesmo processo parece ter sido ignorada, pelo menos nestes documentos oficiais. Por outro lado, os docentes entrevistados apontam a importância da participação dos alunos na organização das atividades das UC e no funcionamento geral do curso. Contudo, os mesmos defendem que esta participação obedece a certos limites, já que não reconhecem nos alunos competências para tal, corroborando o que já enunciámos no enquadramento teórico. No entanto, na instituição B, docentes e alunos confirmaram que as opiniões dos discentes já foram tidas em conta na reformulação de UC e até do plano de estudos do curso, aspeto que foi referido pelos alunos da instituição A como não ocorrido. Os professores de ambas as instituições entendem que houve uma aproximação inter-relacional entre professor e aluno. Na instituição A, os docentes dizem que este agora é o protagonista da aprendizagem e o professor é o estimulador dessa aprendizagem. Na instituição B, consideram que o aluno passou a ter um papel mais ativo e com mais responsabilidade na construção do conhecimento e o professor agora assume o papel de mediador.

Parece-nos, pois, que as mudanças preconizadas pela legislação e pelos documentos analisados das duas instituições ainda está distante do que se pretende no âmbito de Bolonha e que ainda há um caminho a percorrer, contudo, antevemos algum interesse por parte dos intervenientes em consolidar essa mudança.

9. Que sugestões são propostas pelos participantes do estudo?

Neste item, centramos a nossa atenção nas propostas de melhoria à implementação do PB que os participantes no estudo fizeram aquando das entrevistas que realizámos. Em ambas as instituições, os docentes sugerem que, face à experiência que têm vindo a adquirir, se deve rentabilizar melhor as horas de trabalho autónomo dos alunos, embora essas horas estejam previstas institucionalmente para cada UC. Na verdade, embora os docentes apontem como uma vantagem a autonomia do aluno e o seu protagonismo na construção da aprendizagem, não existe ainda da parte dos alunos a consciência de que há um trabalho paralelo em relação à sala de aula que deve ser desenvolvido autonomamente e que vai para além da realização de trabalhos de investigação. Por outro lado, os docentes da instituição A referiram que não têm disponibilidade de tempo para controlar o trabalho autónomo dos alunos. Os docentes da instituição B consideram que nas áreas artísticas, principalmente nas UC práticas, esse trabalho pressupõe um controlo rigoroso do espaço, do equipamento e do material disponibilizado aos alunos e que esse trabalho autónomo deveria ser contabilizado também na avaliação dos alunos. Questionam, no entanto, a falta de recursos humanos para o controlo desses espaços.

Os docentes da instituição A, por seu turno, consideram que se deveriam definir estratégias promotoras da motivação dos alunos, que, ao mesmo tempo, os responsabilizassem no trabalho formativo. Para tal, sugerem a implementação das práticas interdisciplinares e um dos docentes da instituição B a disponibilização de UC opcionais. Um dos docentes entrevistados da instituição A e os alunos de B referiram que nem sempre as horas estipuladas para determinada UC corresponde ao tempo que é utilizado, ou seja, esta poderá ser também uma alteração pronunciada pelos participantes, que os docentes quando estipulam o desenvolvimento de determinado trabalho tenham em atenção o tempo que está previsto para essa UC, apesar de os ritmos de aprendizagem e tempos de apreensão dos conhecimentos ser variável de aluno para aluno, ainda mais no PB, que defende o ensino individualizado.

Como resposta à redução do tempo letivo para a leção dos conteúdos, os docentes da instituição B referem que tentam simplificar/condensar os mesmos manifestando o seu desagrado, visto que os conteúdos não são lecionados com a profundidade necessária, propondo, desta forma, o aumento do tempo de horas de contacto de algumas UC e da duração dos ciclos de estudo. Os docentes consideram que a redução do número de aulas não permite um aprofundamento dos conteúdos, lamentando que muitos sejam abordados de forma superficial. Um destes docentes defende que os cursos de formação de professores não deveriam ser mestrado, visto que o que efetivamente está a acontecer é uma profissionalização e não um mestrado, acrescentando que tal só existe porque as decisões tomadas ao nível das políticas supranacionais têm pressupostos económicos ao invés de revelarem uma melhoria da formação dos futuros professores.

Da análise feita às opiniões dos entrevistados face às exigências e dificuldades sentidas na prática docente atual, também podemos inferir aspetos que os mesmos gostariam de ver melhorados. Assim, na instituição A, os docentes constatarem que os alunos que frequentam o curso de mestrado chegam com uma autoestima elevada, manifestando pouca capacidade reflexiva e um elevado grau de absentismo, que não corresponde ao perfil desejado. Os docentes da instituição B consideram ainda os alunos desinteressados, pouco autónomos e egocêntricos, características pouco abonatórias para o tipo de trabalho pressuposto por Bolonha para este nível de formação. Depreende-se assim que uma das propostas poderia ser mais rigor científico-pedagógico no acompanhamento dos alunos no primeiro ciclo de estudos. Além disso, os docentes apontam também que o número avultado de alunos na sala de aula prejudica o trabalho tanto de alunos como de professores, aspeto que se agrava quando uma UC é lecionada a alunos pertencentes a mais do que um curso. Esta opinião é partilhada igualmente pelos alunos das duas instituições.

Na instituição B, os docentes mostraram-se ainda descontentes com as condições de trabalho, nomeadamente com as remunerações, com as condições físicas das instalações e com o grau de exigência da profissão docente no ES. Por conseguinte, consideram os critérios de avaliação do desempenho docente injustos. Antevemos, pois, nos aspetos apontados sugestões a introduzir.

No que diz respeito aos mecanismos de formação pedagógico-didática dos docentes existentes nas instituições, já por nós abordados na questão cinco, ressaltamos aqui que os docentes da instituição B consideram importante melhorar este aspeto. Um docente da instituição A entende que os mecanismos formais existentes na instituição são distanciados das reais necessidades dos docentes, estando aqui implícita a proposta de um reajustamento da formação oferecida.

Vimos também que os docentes da instituição A manifestaram, de um modo geral, dificuldades na seleção de estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação a implementar, nomeadamente na definição de instrumentos formais de avaliação das competências genéricas, pelo que deduzimos que consideram que este poderá também ser um aspeto a melhorar pela própria instituição, conjugado com a necessidade considerada no parágrafo anterior.

O grau de descontentamento evidenciado pelos alunos da instituição A relativamente ao facto de as opiniões não terem ainda sido tidas em conta no melhoramento do mestrado corporiza, no nosso entender, uma proposta de alteração no sentido de uma maior participação e intervenção no funcionamento do curso. No que diz respeito ao plano curricular, na instituição B, os alunos apontaram como aspeto a melhorar a introdução de UC opcionais e na instituição A o seu desagrado relativamente ao número de UC eminentemente teóricas e de aulas expositivas. Os alunos de ambas as instituições referem que os conteúdos das UC de Ciências da Educação são inadequados e que não existe ligação com a prática. Além disso, os alunos de ambas as instituições defendem a articulação de conteúdos e as práticas interdisciplinares nas componentes de DE e FEG como proposta de melhoria. Os alunos da instituição A sugerem como melhoria nos programas das UC a introdução de conteúdos mais atuais e apelativos.

Os alunos, tal como os professores entrevistados, mostraram-se descontentes com a lecionação de algumas UC em comum com outros cursos, já que não atendem às necessidades de formação de cada grupo. Os alunos culpabilizaram os docentes por não terem sabido gerir essas aulas e por não terem promovido a efetiva partilha de conhecimentos e experiências entre as diferentes turmas. Ainda sobre o plano curricular, os alunos entrevistados da instituição B mencionaram que os ECTS nem sempre correspondem ao trabalho efetivo em cada UC, nomeadamente para a elaboração de trabalhos. Neste sentido, uma das propostas decorrentes seria que os alunos fossem ouvidos pela Comissão de Curso tendo em vista a adequação do número de ECTS ao trabalho efetivamente realizado pelos mesmos.

Sobre a avaliação, os alunos da instituição A têm reservas sobre a implementação da avaliação contínua, referindo que o que se verifica na prática é a avaliação de trabalhos em determinados momentos, além dos testes escritos. Além disso, os testes escritos continuam a ser o instrumento privilegiado na avaliação de algumas UC. Ora, compreende-se a indignação dos alunos face a critérios que não correspondem ao esforço despendido na pesquisa e na elaboração de trabalhos de investigação. Além disso, a prática interdisciplinar poderia ser estendida também aos trabalhos de avaliação, como sugerido pelos alunos da instituição B,

rentabilizando-se assim o tempo de alunos e professores e impulsionando o desenvolvimento de uma formação mais transversal e completa.

Um outro problema apontado pelos alunos da instituição A diz respeito à obrigatoriedade de os mesmos frequentarem as aulas e de esse ser um instrumento de avaliação em algumas UC. Sabendo-se que, no momento atual, uma grande parte dos alunos no ES possui o estatuto de trabalhador/estudante e que o PB trouxe uma série de medidas de incentivo à aprendizagem ao longo da vida, a obrigatoriedade de comparência às horas de contacto não deveria constituir um instrumento de avaliação, até porque, como já referimos, a presença do aluno na aula não confirma a aquisição de qualquer competência. Outro aspeto apontado pelos alunos da instituição A, que pode ser resolvido pela própria instituição, tem que ver com os horários das horas de contacto, que são em horário laboral, impedindo os trabalhadores de frequentarem as aulas. Os alunos sugerem que as aulas passem para o fim de semana.

No que se refere à apreciação dos alunos sobre o grau de atendimento do mestrado às suas expectativas e, consequentemente, o que os mesmos pretendem ver alterado. Tanto na instituição A como na B, os alunos mostraram-se descontentes relativamente às expectativas iniciais, já que o curso tem vindo a acrescentar pouco aos conhecimentos trazidos bem como na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, principalmente aos já licenciados em EVT. Ou seja, consideram que o mestrado foi delineado e concebido para quem não tem experiência de ensino, não atendendo às necessidades de um público que já leciona no EB. Segundo alguns alunos das duas instituições, as UC e os docentes que as dirigem e lecionam deveriam ter em atenção a experiência e conhecimento que cada aluno já possui e não fazer de conta que estão todos na estaca zero quando, na realidade, sabem que não é essa a situação de alguns dos candidatos. Não nos podemos esquecer, contudo, de que os mestrados em ensino, como é o caso do Mestrado em Ensino da EVT, são dirigidos fundamentalmente para quem não possui formação na área educacional.

Apesar disso, parte dos alunos que o frequentam possuem essa formação, logo, não nos parece, justificável que alunos que fizeram a sua formação no ensino da EVT há vinte, nove ou sete anos, como é o caso de alguns dos alunos que participaram no estudo, não encontrem no mestrado que frequentam alguma inovação e a possibilidade de atualizar os seus conhecimentos. Este mestrado, apesar de profissionalizante, possui um público com formações e tempo de experiência no ensino diversificadas, devendo, desta forma, atender às necessidades desse público, integrando a atualização de conhecimentos como mote para a necessária inovação do ensino, o confronto com as rotinas que se tomam como pontos estruturantes do ensino atual, a reflexão individual e interpares, a crítica cientificamente sustentada, entre outros, como aspetos estruturantes que, mediante a sua pertinência, podem ser uma mais-valia também para os alunos que não possuem qualquer formação educacional ou experiência de ensino. Por outro lado, o PB implica um ensino individualizado, que deve ter em conta o que o aluno traz como conhecimento, logo, entendemos que deve

haver alguma preocupação por parte dos docentes em organizar o ensino tendo em conta essa realidade.

Salientamos, ainda, sobre o grau de atendimento do mestrado às expectativas dos alunos o seguinte. Os diplomados que concluem o Mestrado em Ensino da EVT no EB ficam habilitados para a docência para a lecionação dessa disciplina, podendo concorrer para o grupo 240, segundo orientações dadas pela Direção Geral de Recursos Humanos e Educação (DGRHE). Contudo, e visto que nos planos curriculares de diversos mestrados em EVT preveem a IPP na Educação Visual e na Educação Tecnológica (terceiro ciclo do EB) e as respetivas didáticas nas mesmas áreas de lecionação, tal como as instituições de ES publicitam e tal como prevê o Decreto-Lei nº43/2007, os alunos deveriam ficar habilitados para esses grupos de recrutamento. Ora, esta situação tem comprometido o trabalho das instituições de ES que lecionam o mestrado, visto que os diplomados se sentem lesados e defraudados pelas instituições de formação diante da impossibilidade de concorrerem ao terceiro ciclo do EB, expectativa que leva muitos a candidatarem-se ao mesmo. Na realidade, os cursos de mestrado seja em que área for carecem de parecer favorável da A3ES para poderem entrar em funcionamento, sendo que esse parecer foi dado, não se percebendo, portanto este impedimento.

Levanta-se aqui uma outra questão que tem que ver em especial com as ESE. Segundo a LBSE, no seu artigo quadragésimo, é referido que as ESE ficam condicionadas à publicação de um decreto emitido pelo governo, onde são especificados os requisitos humanos, materiais que as mesmas devem possuir para a formação de professores para o terceiro ciclo do EB. O supracitado decreto nunca chegou a ser publicado. Nos processos de acreditação de cursos são enviados, pelas instituições de formação candidatas, comprovativos das condições que a mesma possui para a formação, inclusivamente protocolos de Agrupamentos onde a prática de ensino supervisionada irá ser assegurada. Contudo, esta limitação de as ESE não poderem dar formação a professores do terceiro ciclo do EB também abrange as universidades, sendo que nos leva a concluir que esta impossibilidade não terá que ver com o tipo de instituição que leciona o mestrado, mas com o mestrado em si. Na realidade, esta informação chegou às instituições de formação quando os primeiros mestrados terminaram o curso e tentaram concorrer, ou seja, apenas em 2011, sendo portanto natural que outras edições, entretanto iniciadas, ainda sejam abrangidas por esta incongruência. Com a divisão da EVT, haverá com certeza necessidade de haver reformulações nestes mestrados.

Finalmente, no que diz respeito às alterações propostas pelos CC ao plano de estudos do mestrado, o CC da instituição A referiu que o mesmo não deve ser alterado e o CC da instituição B, por sua vez, mencionou que haverá sempre a necessidade de se ir alterando/modificando o plano de estudos tendo em conta o feedback que vai sendo dado pelos alunos sublinhando, ainda, que o mesmo já foi várias vezes alterado, nomeadamente a denominação e fundição de UC. De destacar que segundo um outro dos docentes entrevistados, já se procedeu à redução da carga horária de algumas UC, aspeto que demonstra a recetividade do CC para o aperfeiçoamento geral do curso de mestrado de

acordo com as necessidades que vão sendo sentidas ao longo da implementação do mesmo. Ressalvamos que no âmbito do Decreto-Lei nº74/2006 foram estabelecidas as regras para a alteração dos planos de estudo (Título IV). Neste Decreto é revogada a obrigatoriedade da concretização dessas alterações estar dependente da publicação prévia de uma Portaria ministerial, passando a ser da responsabilidade das instituições de ES a aprovação das alterações introduzidas nos planos de estudo, sendo que o seu funcionamento depende do deferimento da Direção Geral do Ensino Superior (DGES) e da sua posterior publicação em *Diário da República*. Mais tarde, com a publicação do Decreto-Lei nº107/2008, este procedimento é agilizado pela supressão do registo e deferimento pela DGES, implicando apenas a publicação em *Diário da República* e comunicação das alterações à DGES pela instituição de ES requerente possibilitando, desta forma, que os planos de estudo sejam alterados de acordo com as necessidades sentidas aquando a sua concretização. Entendemos que este aspeto é fundamental, visto que a eficácia de determinado plano de estudos emerge da sua implementação na prática, contando com as contribuições das perspetivas dos vários intervenientes que a experienciam.

6.2 Conclusão

Sendo a transformação das práticas letivas um dos principais pressupostos do PB, e o seu maior desafio, conforme apontado por Feyerherm de Azevedo (2010, março 11) e pela DGES (2009, junho 26), impunha-se na realidade formativa portuguesa um estudo que pudesse, por um lado, compreender o impacto da implementação do dito Processo nas instituições de ES e, por outro, descrever as modificações ocorridas, até ao momento, resultantes da alteração de paradigma educacional. Apesar de o nosso foco de ação se circunscrever aos cursos de mestrado na formação de professores de EVT, acreditamos poder contribuir com extrapolações para outras áreas do saber, nomeadamente no que diz respeito às metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação preconizadas pelo PB e válidas, na sua essência, para todos os cursos do ES. Na verdade, muitas das conclusões retiradas deste estudo retratam a realidade de outros contextos formativos e algumas das propostas metodológicas apresentadas para este curso de mestrado são extensíveis a outros cursos de formação de professores.

De uma maneira geral, os resultados obtidos corroboram estudos sobre a implementação do PB a nível europeu (Comissão Europeia, 2010; González & Wagenaar, 2008). Embora restrita à formação de professores de EVT, esta investigação demonstra que os planos curriculares dos cursos são ainda demasiado rígidos, sem UC opcionais, inviabilizando um dos principais pressupostos de Bolonha sobre a flexibilidade dos percursos académicos. Numa das instituições foi ainda visível que as componentes de formação não cumprem os pesos percentuais mínimos enunciados na legislação portuguesa, com repercussões no desempenho profissional dos futuros diplomados. Verificou-se, nessa mesma instituição, que

ainda não existe um modelo integrado de formação, já que as componentes estão agrupadas em determinados momentos espartilhando as áreas do saber e do saber fazer. Uma análise aos programas das UC confirma que, de um modo geral, não há articulação entre diferentes UC, aspeto que se agrava quando se trata de áreas departamentais/disciplinares distintas, ou seja, a almejada convergência interdisciplinar preconizada pelo PB, nos casos em estudo, não constitui ainda uma realidade, apesar de haver consciência por parte dos intervenientes da importância da mesma. Ainda nos programas das UC, apesar de haver uma perceção geral sobre as vantagens e a necessidade da diversificação, as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação convergem para um ou dois tipos aplicados a todas as UC e, numa das instituições, não são apresentadas essas metodologias na maioria dos programas. Por outro lado, na elaboração dos programas verifica-se uma dificuldade na distinção entre objetivos e competências. Além disso, na maior parte dos programas analisados, as competências privilegiadas e sujeitas a avaliação continuam a ser as específicas, quando Bolonha pressupõe um equilíbrio entre estas e as genéricas.

Tratando-se de um estudo comparativo, torna-se inevitável o confronto dos resultados obtidos entre as instituições. A instituição politécnica estudada aproxima-se mais dos pressupostos de Bolonha, mostrando os seus intervenientes uma compreensão mais ampla do processo. Na origem desta dissemelhança entre instituições poderá estar o facto de uma instituição formar professores de EVT há cerca de trinta anos, com um Coordenador com vinte anos de serviço na formação de professores de EVT e um corpo docente com formação pedagógico-didática e experiência na formação de professores de EVT, e uma instituição que leciona o curso de EVT há três anos com um Coordenador que não é da área e não tem experiência na mesma, assim como parte do corpo docente do curso, corroborando a ideia de que a formação pedagógico-didática dos professores influi nas suas práticas letivas. Contudo, as instituições estão, cada vez mais, a apostar na formação pedagógico-didática dos seus docentes, como é o caso da instituição A, sendo que esta é uma necessidade e deve continuar a ser uma aposta no futuro.

Os resultados obtidos constituirão seguramente um motivo importante de reflexão para as instituições de ES e seus dirigentes, docentes e alunos, visto que realizámos um estudo naturalista que procurou retratar o mais fielmente possível como está a decorrer a implementação do PB no que concerne à renovação pedagógico-didática, o que significa para os seus intervenientes e como este se traduz na prática académica e profissional dos mesmos. Além disso, procurámos registar as alterações propostas pelos participantes no estudo e entendemos que as mesmas são um sinal inequívoco de que, embora recetivos, os docentes entrevistados mostraram-se, de uma maneira geral, reativos face ao PB.

De qualquer forma, acreditamos que o PB acabará por impulsionar o desenvolvimento de novas práticas. Convém ressaltar que com a reflexão de alguns pontos críticos, face a ambas as instituições analisadas, não se pretendeu a desvalorização das mesmas; o que subjaz a este estudo foi, desde o início, encontrar nesses pontos críticos formas de interpretação das necessidades decorrentes da complexidade que a mudança de um

paradigma impõe, já que, acreditamos, que os mesmos são comuns a muitas outras instituições, nacionais e internacionais. O PB impôs uma lógica de transparência como, ousamos dizer, nunca até agora concretizado, que pressupõe a justificação das opções das instituições de ES e das tomadas de decisão da prática letiva. E como qualquer transformação, esta renovação acarreta transtornos de vária ordem, que só o tempo poderá dissipar com o empenhamento e a participação de todos os intervenientes.

Face ao exposto, entendemos que a comunidade académica, entre investigadores, docentes e alunos, encontrará nos resultados obtidos neste estudo um reflexo da sua própria experiência, pelo que o potencial interesse por esta investigação radica também no seu contributo para se reequacionar a organização dos cursos de formação de professores de EVT.

6.3 Recomendações

Em função do estudo apresentado e das conclusões dele retiradas, consideramos agora importante formular algumas propostas como princípios de ordem genérica a aplicar nos cursos de mestrado em ensino da EVT no EB, que, em alguns aspetos, poderão ser também aplicáveis à formação de professores em geral.

No sentido de os cursos atenderem às expectativas dos alunos candidatos, as instituições de ES devem informar-se adequadamente sobre as saídas profissionais dos cursos que oferecem, constituindo planos de estudo coerentes com o perfil profissional desejado. Tendo em vista a construção do currículo por parte dos alunos, como pressupõe o PB, as instituições deverão disponibilizar currículos mais flexíveis, incluindo UC opcionais. Outra sugestão tem que ver com a necessidade de os cursos adotarem um modelo de formação integrado, que permita e potencie a articulação entre as várias componentes de formação e, em última instância, entre as várias UC. Falamos também da interdisciplinaridade enquanto promotora da integração dos vários saberes. Do mesmo modo, defendemos a aproximação dos conhecimentos teóricos da prática no sentido de garantir uma integração do conhecimento estudado com a potencial aplicação do mesmo.

As Comissões de Curso devem selecionar estratégias dinamizadoras das horas de tutoria, procurando garantir a sua realização e rentabilização. O trabalho autónomo, por seu lado, também deve ser repensado. Assim, sugere-se que as instituições promovam, numa primeira fase, ações de esclarecimento sobre esse tipo de trabalho e aquilo que se espera do aluno e, numa segunda fase, que esse trabalho possa ser incluído na avaliação com critérios mais explícitos. Também se recomenda que as instituições disponibilizem espaços próprios para o desenvolvimento desse trabalho, bem como para as tutorias.

Os programas das UC devem constituir-se como ferramenta que permita salvaguardar a transparência das competências, das estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação e respetivas ponderações e parâmetros, não se restringindo à enunciação de conteúdos programáticos. Propõe-se que a valorização de competências genéricas e transferíveis, nos

referidos programas, surja a par das competências específicas. As estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação devem ser diversificadas, tendo em conta a própria diversidade de alunos, e coerentes entre si e também de acordo com as competências que se pretende que os mesmos alcancem.

No âmbito da renovação pedagógico-didática que o PB preconiza, impõe-se, ainda, a necessidade de os docentes do ES, nomeadamente os que lecionam em cursos de formação de professores, possuírem formação pedagógico-didática de forma a darem cumprimento ao referido pressuposto. Cabe aos docentes, mesmo aos que tenham formação nesse domínio, procurar formas de atualização, devendo esse passar a constituir um critério para a avaliação do desempenho docente.

6.4 Limitações e Implicações para Estudos Futuros

Ao finalizarmos esta conclusão, não podemos deixar de referir algumas das limitações com que nos deparamos durante a investigação, não para nos desculpabilizarmos de eventuais lacunas que possam existir, mas para evidenciar a consciência de que essas mesmas limitações poderão constituir novos caminhos de investigação. Assim, uma das limitações teve que ver com o período de tempo estipulado para a concretização do presente estudo. A este nível, apresentamos duas razões: uma prende-se com a impossibilidade de incluirmos na investigação outras instituições de formação, critério que o tornaria mais abrangente; a outra razão diz respeito ao facto de a tese compreender um limite temporal que nos obrigou a seleccionar a informação teórica. É que, à medida que a pesquisa bibliográfica se foi desenvolvendo, foi exigindo a reconstrução e o aprofundamento de saberes teóricos, mas também o levantamento de novas questões, que impunham necessariamente um maior amadurecimento analítico e reflexivo sobre a problemática desenvolvida. No estudo empírico, por sua vez, a recolha de dados foi surpreendentemente diversificada, aspeto que dificultou, de alguma forma, a seleção dos assuntos a que queríamos dar mais realce. No entanto, temos consciência de que muitos outros dados que emergiram das entrevistas aos professores e do grupo focal aos alunos, que não chegaram a ser utilizados neste trabalho investigativo, podem agora constituir um ponto de partida para estudos futuros.

Outra limitação sentida foi o facto de o número de participantes das duas instituições ser desequilibrado, visto que, inesperadamente, três docentes de uma das instituições em análise não se terem mostrado disponíveis para participar numa altura já avançada da recolha de dados. Este aspeto determinou uma diversidade menor de opiniões nessa instituição.

Finalmente, gostaríamos de referir que o fim anunciado pelo Ministério de Educação e Ciência para a disciplina de EVT no EB, já no final do nosso estudo, abalou, de certa forma, as nossas expectativas. Porém, entendemos que tal facto é decorrente de mudanças nas políticas de ensino, que, como vimos neste trabalho, cada vez são mais frequentes. A

continuidade da formação de professores de EVT é uma realidade; logo, este estudo poderá constituir uma mais-valia na reformulação dos cursos às novas necessidades.

Para dar continuidade a esta investigação, poder-se-ia realizar um estudo longitudinal, de acompanhamento a recém-diplomados dos cursos de mestrado, para averiguar até que ponto as competências adquiridas são aplicadas na prática profissional, confirmando um dos principais pressupostos de Bolonha, o saber útil. Também se poderia optar por um estudo comparativo, semelhante a este, mas agora entre todas as instituições do país, procurando, por um lado, a confirmação dos resultados obtidos e, por outro, através do acesso a mais informação, a compreensão de outros aspetos inerentes ao PB. Por exemplo, poder-se-ia analisar de que forma a mobilidade de professores e estudantes do ES, nomeadamente na formação de professores, está a ser implementada e quais as suas consequências. Também seria pertinente proceder-se a um estudo comparativo, à semelhança do Projeto Tuning, agora entre instituições de formação de professores a nível internacional, centrando-se, desta vez, no âmbito do trabalho autónomo e nas estratégias que o impulsionem.

Fica a certeza de que o presente estudo foi realizado com empenho, dedicação e entrega total e absoluta, com a preocupação constante no alcance do rigor científico e na manutenção da motivação para continuar o processo reflexivo e de questionamento com que iniciámos a investigação.

Referências

- Abrantes, P., & Valente, M. O. (Eds.) (s.d.). *Estudo sobre a avaliação dos docentes do ensino superior: desenvolvimento de instrumentos e avaliação de desempenho*. Recuperado em 2011, janeiro 22, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/textos/eensinosuperior.pdf>
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (1993). Formar-se para formar. *Aprender*, 15, 19-25.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ªed.). Coimbra: Almedina.
- Altet, M. (1997). *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget (Trabalho original em francês, publicado em 1997).
- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de acção e adaptação, saber analisar. Em L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet & É. Charlier, *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed, 23-35 (Trabalho original em francês, publicado em 1998).
- Alves, C. O. (2009, abril 28). Quarenta e oito países discutem processo de bolonha já concretizado em Portugal. *O Público*. Recuperado em 2010, março 22, de http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/quarenta-e-oito-paises-discutem-processo-de-bolonha-ja-concretizado-em-portugal_1377158
- Amaral, A., & Magalhães, A. (2000). O conceito de *stakeholder* e o novo paradigma do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(2), 7-28. Recuperado em 2010, novembro 20, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37413202.pdf>
- Amaral, A., Moreira, V., & Santos, S. M. (2006, dezembro). *Estatuto jurídico das instituições de ensino superior*. Comunicação apresentada no debate organizado pelo CIPES no âmbito das iniciativas do Debate Nacional sobre Educação. Recuperado em 2010, março 30, de <http://www.debatereducacao.pt/relatorio/files/CpV7.pdf>.

- Anastasiou, L. G. C., & Alves, L. P. (2006). Estratégias de ensinagem. Em L. G. C. Anastasiou & L. P. Alves (Orgs.), *Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula* (6ªed.). Joinville: UNIVILLE, 67-100.
- Anderson, G. (1997). *Fundamentals of educational research*. Estados Unidos da América: The Falmer Press.
- Antunes, F. (2008). *A nova ordem educacional. Espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida*. Coimbra: Almedina.
- Ariza, M. R., & Ferra, M. P. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracasso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista Iberoamericana*, 51, 87-105.
- Arnal, J., Rincón, D., & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Arnheim, R. (1984). *Art and visual perception. A psychology of the creative eye*. Estados Unidos da América: American National Standard for Information Sciences (Trabalho original em inglês, publicado em 1954).
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Nova Iorque: Holt, Rinehart & Winston.
- Avanzini, G. (1978). *A pedagogia no século XX. História contemporânea das ciências humanas*. Lisboa: Moraes Editores (Trabalho original em francês, publicado em 1976).
- Azevedo, J. (2007). *Sistema educativo mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional de educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 (Trabalho original em francês, publicado em 1977).
- Baudrit, A. (2009). *A tutoria: riqueza de um método pedagógico*. Porto: Porto Editora (Trabalho original em francês, publicado em 2007).
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, vol.13 (4), 544-559.

- Bernstein, B. C. (1988). *Códigos y control. II - hacia una teoria de las transmissions educativas*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bicudo, M. A. V. (1999). A contribuição da fenomenologia à educação. Em M. A. V. Bicudo & I. Cappelletti (Orgs.), *Fenomenologia, uma visão abrangente da educação*. São Paulo : Olho D'Água, 11-51.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook 1: cognitive domain*. Nova Iorque: Mckay.
- Bock, A. M. (2004). *Psicologias. Uma introdução ao estudo da psicologia*. São Paulo: Saraiva.
- Bogdan, R., & Biklen S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora (Trabalho original em inglês, publicado em 1991).
- Bordenave, J. D., & Pereira, A. M. (1985). *Estratégias de ensino-aprendizagem* (7ªed.). Petrópolis: Vozes.
- Borja-Santos, R. (2010, setembro 24). Marinho Pinto acusa Mariano Gago de ter permitido que universidades “vendam cursos”. *Jornal Público*. Recuperado em 2011, 27 de fevereiro, de http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/marinho-pinto-acusa-mariano-gago-de-ter-permitido-que-universidades-vendam-cursos_1457715
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Alinhando avaliação de aprendizagem a longo prazo. *Avaliação do Ensino e Avaliação da Educação*, 31 (4), 399-413.
- Brophy, J. E. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, vol.45(2), 40-48.
- Buchman, M. (1984). The priority of knowledge and understanding in teaching. Em L. G. Katz & J. D. Rath (Eds.), *Advances in teacher education, I*. Nova Iorque: Ablex, 29-50.
- Burow, O. A., & Scherpp, K. (1985). *Gestaltpedagogia: um caminho para a escolar e a educação*. São. Paulo: Summus.

- Cachapuz, A. F. (2001). Em defesa do aperfeiçoamento pedagógico dos docentes do ensino superior. Em C. Reimão (Org.), *A formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri, 55-61.
- Campos, B. P. (1978, maio). *Políticas de formação de professores após 25 de abril de 1974*. Comunicação apresentada no Seminário “As novas tarefas dos professores e políticas de formação», Universidade do Minho. Recuperado em 2012, agosto 17, de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/39337/2/23481.pdf>
- Campos, B. P. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Campos, B. P. (2005). Bolonha e o redimensionamento dos sistemas de garantia de qualidade do ensino superior. Em J. Serralheiro (Org.), *O processo de bolonha e a formação de educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições, 141-143.
- Cardoso, C. (2005). Que lugar para o 1º ciclo de formação - bacharelato - nos futuros cursos de professores e educadores? Em J. Serralheiro (Org.), *O processo de bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições, 146-147.
- Carvalho, A. D. (2005). A formação de professores e os desafios da declaração de bolonha. Em J. P. Serralheiro (Org.), *O processo de bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições, 23-33.
- Castro, L. B., & Ricardo, M. M. (1994). *Gerir o trabalho de projecto: um manual para professores e formadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Charlier, É. (2001). Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. Em L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet & É. Charlier, *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed, pp85-102 (Trabalho original em francês, publicado em 1998).
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 221-236.
- Cohen, L., & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa* (2ªed.). Madrid: Muralla (Trabalho original em inglês, publicado em 1989).
- Coelho Neto, J. T. (1973). *Introdução à teoria da informação estética*. Petrópolis: Vozes.

- Cole, M., John-Steiner, L., Scribner, S., & Souberman, E. (Orgs.) (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Vygotski L. S (4ªed.). S. Paulo: Martins Fontes. Recuperado em 2011, setembro 9, de http://chafic.com.br/chafic/moodle/file.php/1/Biblioteca_Virtual/Temas_educacionais/Lev._Vygotsky_-_A_formacao_social_da_mente.pdf
- Coll, C. (2003). *Comunidades de aprendizagem e educação escolar*. Recuperado em 2011, abril 25, de http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=011
- Comissão Europeia (1992, julho 29). Tratado da união europeia. *Jornal Oficial da União Europeia* nºC191. Recuperado em 2012, janeiro 13, de <http://eur-lex.europa.eu/pt/treaties/dat/11992M/htm/11992M.htm>
- Comissão Europeia (2002). *Educação e formação na Europa: sistemas diferentes, objectivos comuns para 2010*. Recuperado em 2011, janeiro 20, de http://adcmoura.pt/start/Educacao_Formacao_Europa.pdf
- Comissão Europeia (2006, dezembro 18). Recomendações do parlamento europeu e do conselho relativas à instituição do quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida. *Jornal Oficial da União Europeia*, 962/CE. Recuperado em 2011, janeiro 7, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pt:PDF>
- Comissão Europeia (2010). *Focus on higher education in Europe 2010. The impact of the bologna process*. Recuperado em 2010, novembro 10, de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf
- Conselho Europeu (2000). *Conclusões da presidência do conselho europeu de Lisboa, reunidos em 23 e 24 de março*. Recuperado em 2008, fevereiro 22, de http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes2/Concl_Presid_C_Europeu_Lisboa.pdf
- Conselho Europeu (2002, junho 14). Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, C 142/01. Recuperado em 2010, setembro 12, de http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=255&fileName=PROG_TRAB2010_JOCE.pdf
- Conselho Europeu (2007, maio 25). Conclusões do conselho europeu relativas a um quadro coerente de indicadores e valores de referência para avaliar os progressos alcançados na realização dos objectivos de Lisboa no domínio da educação e da formação. *Jornal*

Oficial da União Europeia, C 311/10. Recuperado em 2012, fevereiro 3, de http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=255&fileName=Quadro_coerente_indicadores.pdf

Constituição da República Portuguesa, de 11 de abril de 1933.

Constituição da República Portuguesa, de 10 de abril de 1976.

Constituição da República Portuguesa (6ª revisão constitucional), de 2004.

Correia, J. A., & Matos, M. (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. Em S. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (Orgs.), *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Afrontamento, 91-117.

Costa, V. E. S. M. (2002). *A relação professor-aluno a partir da gestaltpedagogia: a vivência da intersubjetividade como elemento significativo para a aprendizagem*. Dissertação de Mestrado inédita. Goiânia: Universidade Católica de Goiás.

Costa, Z. (2010, setembro 13). Universidade é um mundo. *Jornal de Notícias*, p.13.

Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15.

Cruz, I., Branco, A., Leite, C., Ferreira, I., Ponte, J. P., & Trindade, V. (2003). *A declaração de bolonha e a formação inicial de professores nas universidades portuguesas*. Recuperado em 2012, fevereiro 5, de http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/Bolonha_Forma%C3%A7%C3%A3o_Professores_Documento%20Grupo%20Ad-hoc%20do%20CRU.pdf

Cunha, A. C. (2008). *Ser professor. Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.

Cunha, M. I. (2004). Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. *Educação - PUCRS*, 3(54), 525-536.

Cunha, M. I. (2006). Trabalho docente e profissionalidade na universidade. *Revista de Estudos Curriculares*, 4(1), 67-84.

Dalberio, M. C., & Dalberio, O. (2010). A formação docente: a mediação didáctica para um ensino de melhor qualidade. *Revista Iberoamericana de Educação*, 51 (5), 1-11.

Recuperado em 2011, maio 10, de
<http://www.rieoei.org/deloslectores/3246Dalberio.pdf>

Declaração de Barcelona: Convenção dos Ministros da Educação Europeus reunidos em Barcelona de 15 a 16 de março de 2002.

Declaração de Bergen: Convenção dos Ministros da Educação Europeus reunidos em Bergen de 19 e 20 de maio de 2005.

Declaração de Berlim: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Berlim a 19 de setembro de 2003.

Declaração de Bolonha: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Bolonha a 19 de junho de 1999.

Declaração de Copenhaga: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Copenhaga a 29 e 30 de novembro de 2002.

Declaração de Glasgow: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Glasgow de 31 de março a 2 de abril de 2005.

Declaração de Lisboa: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Lisboa a 11 de abril de 1997.

Declaração de Londres: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Londres a 18 de maio de 2007.

Declaração de Lovaina: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Lovaina a 28 e 29 de maio de 2009.

Declaração de Praga: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Praga a 19 de maio de 2001.

Declaração de Salamanca: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Salamanca a 29 e 30 de março de 2001.

Declaração de Sorbonne: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Sorbonne a 25 de maio de 1998.

Decreto-Lei nº402/73, de 11 de agosto (Expansão e diversificação do Ensino Superior em Portugal).

Decreto-Lei nº427-B/77, de 14 de outubro (Concretização da implementação do Ensino Superior Politécnico).

Decreto-Lei nº513-T/79, de 26 de dezembro (Bases para o surgimento da rede pública de Ensino Superior Politécnico).

Decreto-Lei nº286/89, de 29 de agosto (Organização Curricular para o Ensino Básico e Secundário).

Decreto-Lei nº344/89, de 11 de outubro (Peso atribuído às Componentes de Formação).

Decreto-Lei nº344/90, de 2 de novembro (Educação Artística no Sistema de Ensino português).

Decreto-Lei nº252/97, de 26 de setembro (Normas especiais de Flexibilidade da Gestão para as Universidades).

Decreto-Lei nº205/98, de 11 de julho (Criação do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior).

Decreto-Lei nº290/98, de 17 de setembro (Criação do INAFOP).

Decreto-Lei nº194/99, de 7 de junho (Competências do INAFOP).

Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de janeiro (Princípios orientadores da Organização e Gestão Curricular no Ensino Básico).

Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto (Perfil Geral de Professor).

Decreto-Lei nº42/2005, de 22 de fevereiro (Princípios reguladores para a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior).

Decreto-Lei nº49/2005, de 30 de agosto (Segunda alteração da LBSE - adequação do sistema de Ensino Básico ao Processo de Bolonha).

Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março (Alterações relativas ao novo modelo de organização do Ensino Superior promovidas pelo Processo de Bolonha).

Decreto-Lei nº64/2006 (Acesso dos maiores de 23 anos).

Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março (Regulamentação das alterações introduzidas pela LBSE relativas ao novo modelo de organização do Ensino Superior).

Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de fevereiro (Regulamentação dos Cursos de Formação de Professores adequadas ao Processo de Bolonha).

Decreto-Lei nº369/2007, de 5 de novembro (Criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior).

Decreto-Lei nº107/2008, de 25 de junho (Relatório anual acerca do progresso da concretização do Processo de Bolonha).

Decreto-Lei nº205/2009, de 31 de agosto (Estatuto da Carreira Docente Universitária).

Decreto-Lei nº207/2009, de 31 de agosto (Estatuto da Carreira Docente Politécnica).

Deliberação nº1488/2000, de 12 de dezembro (Padrões de Qualidade para a Formação Inicial de Professores).

Despacho Normativo nº107/78, de 8 de maio (Plano Nacional da Educação Artística).

Despacho Normativo nº12591/2006, de 2 de novembro (Criação das Áreas de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico).

Despacho Normativo nº14474/2010, de 16 de setembro (Regulamentação da Atribuição de Bolsas de Estudo a Alunos do Ensino Superior).

Despacho Normativo nº17169/2011, de 23 de dezembro (Revogação das Competências no Ensino Básico).

Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: Univerdity of Chicago Press.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education : an introduction to the philosophy of education*. Chicago: Macmillan Company.

Dewey, J. (1998). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Houghton Mifflin (Trabalho original em inglês, publicado em 1933).

Direção Geral de Ensino Superior (2005). *O processo de bolonha*. Recuperado em 2008, janeiro 20, de <http://www.dges.metes.pt/Bolonha/Bolonha/Processo+Bolonha/O+Processo+de+Bolonha>.

Direção Geral do Ensino Superior (2008). *Estratégia de Lisboa*. Recuperado em 2010, maio 12, de <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/Uni%C3%A3o+Europeia/Estrat%C3%A9gia+Europa+2020/Estrategia+Lisboa.htm>

Direção Geral do Ensino Superior (2009, junho 26). *Seminário O processo de Bolonha em Portugal - presente e futuro*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Recuperado em 2011, 3 de Abril, de <http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/E83491ED-2EB4-46F3-9250-C22DC6260CCS/3661/ConclusoesSemFinal.pdf>

Direção Geral de Ensino Superior (2010). *Programa erasmus*. Recuperado em 2010, novembro 23, de <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/Mobilidade/Erasmus/>

Diretiva nº2241/2004, de 17 de dezembro (Quadro comum de qualificações, Comissão Europeia).

Diretiva nº36/2005, de 7 de setembro (Qualificações Profissionais no domínio das Profissões Regulamentadas, Comissão Europeia).

Diretiva nº961/2006, de 18 de dezembro (Carta Europeia da Qualidade da Mobilidade, Comissão Europeia).

Diretiva nº3662/2007, de 29 de janeiro (Quadro Europeu de Qualificações).

Dréze, J., & Debelles, E. (1983). *Conceções da universidade*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.

Duarte, A. (2010, setembro 16). Avaliação dos professores universitários está atrasada por ausência de regras. *Jornal Diário Económico*. Recuperado em 2011, maio 13, de http://www.videos.uevora.pt/diarioeconomico_aval_profs.pdf

Duarte, A. (2012, janeiro 29). Investigação nacional ganha bolsas milionárias. *Jornal Diário Económico*, p.18.

Eisner, E. (1972). *Educating artistic vision*. Nova Iorque. Londres: Macmillan Publishing.

- Eisner, E. (1991). *The enlightened eye: qualitative enquiry and the enhancement of education practice*. Londres: Macmillan Publishing.
- Eisner, E. (2002a). *The arts and the creation of mind*. Londres: Macmillan Publishing.
- Eisner, E. (2002b). Estrutura mágica no ensino da arte. Em A. M. Barbosa (Org.) *Arte - Educação*. São Paulo: Córtes, 79-96.
- Esteves, M. M. (2002). *A Investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação. Instituição de Inovação Educacional.
- Esteves, M. M. (2010). Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. Em C. Leite (Org.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior*, 45-61.
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, vol.I, 525-529.
- Estrela, M. T. (2010). Ética e pedagogia no ensino superior. Em C. Leite (Org.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: Legis, 11-27.
- Estrela, M. T., Esteves, M., & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre a formação inicial de professores em Portugal (1990/2000)*. INAFOP (Instituto Nacional de Acreditação e Formação de Professores). Ministério da Educação. Porto: Porto Editora.
- European University Association (2007). *Trends V: universities shaping the european higher education area*. Recuperado em 2011, abril 10, de <http://qualidade.campus.ul.pt/leituras>
- European University Association (2010). *Trends 2010: a decade of change in european higher education*. Recuperado em 2010, abril 9, de http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_Trends_2010.pdf
- Felden, E. L. (s.d.). *A qualidade da educação superior: processos didáticos estimulando as aprendizagens na universidade*. Recuperado em 2011, setembro 23, de <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20em%20PDF/GT04-6296--Int.pdf>
- Fernandes, J. V. (2000). *Paradigma da educação da globalidade e da complexidade - para a esperança e a felicidade dos seres humanos*. Lisboa: Plátano Edições.

- Fernandes, P. (2010). A avaliação da aprendizagem no ensino superior. Em C. Leite (Org.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: Legis Editora, 99-110.
- Ferreira, R. M. (1993). *Sociologia da educação*. São Paulo: Moderna.
- Ferreira, E. (2011, janeiro 13). Europa faz cortes no superior. *Jornal de Notícias*. Recuperado em 2011, janeiro 24, de http://www.jn.pt/PaginalInicial/Nacional/Interior.aspx?content_id=1755326
- Fetterman, M. (1989). *Etnography: Step by step*. Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications.
- Feyo de Azevedo, S. (2002, junho). *Notas para reflexão sobre o tema bolonha - oportunidade imperdível para a reforma do sistema do ensino superior*. Comunicação apresentada no XIV Congresso 2002. Recuperado em 2009, dezembro 3, de http://paginas.fe.up.pt/~sfeyo/Docs_SFA_Publica_Conferences/SFA_OP_20020628_BP_OE_Congresso.pdf
- Feyo de Azevedo, S. (2004, novembro). *Os novos paradigmas de formação no espaço do ensino superior e as actividades profissionais*. Comunicação apresentada no Seminário - Reflexos da Declaração de Bolonha. Recuperado em 2009, dezembro 3, de http://paginas.fe.up.pt/~sfeyo/Docs_SFA_Publica_Conferences/SFA_OP_20050601_Bolonha_Forum_CNPL.pdf
- Feyo de Azevedo, S. (2010, março 11). Espaço europeu do ensino superior: avançar com a reforma da reforma. *Jornal Público*. Recuperado em 2012, fevereiro 9 de http://paginas.fe.up.pt/~sfeyo/Docs_SFA_Publica_Conferences/SFA_OP_20100311_Publico_PB_Completo.pdf
- Flores, M. A. (Ed.) (2006). *Perspectivas e estratégias de formação de docentes no ensino superior: um estudo na Universidade do Minho*. Recuperado em 2012, fevereiro 3, de <http://www.gage.uminho.pt/uploads/Relat%C3%B3rio%20Final%20Dez%202006.pdf>
- Formosinho, J. (2009a). Ser professor na escola de massas. Em J. Formosinho (Ed.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 37-69.
- Formosinho, J. (2009b). A academização da formação de professores. Em J. Formosinho (Ed.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 73-92.

- Formosinho, J. (2009c). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. Em J. Formosinho (Ed.), *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 119-139.
- Formosinho, J. (2009d). A formação prática dos professores da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. Em J. Formosinho (Ed.), *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 83-117.
- Fortin, M-F., (2003). *O processo de investigação: da conceção à realização* (3ªed.). Loures: Lusociência (Trabalho original em francês, publicado em 1996).
- Foster, P., Gomm, R., & Hammersley, M. (2006). Case studies as spurious evaluations: the example of research on educational inequalities. *British Journal of Educational Studies*, 48(3), 215-230.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (41ªed.). Brasil: Paz e Terra.
- Gabinete de Avaliação Educacional (2010). *PISA 2009. Competências dos alunos portugueses. Síntese de resultados*. Recuperado em 2011, maio 20, de http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=346&fileName=Sintese_Resultados_PISA2009.pdf
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2009/2010). *Estatísticas da educação 2009/2010*. Lisboa, Ministério da Educação: Autor. Recuperado em 2012, janeiro 20, de http://sites.anpri.pt/inicio/documentos1/documentos/GEPE_Estatistica_Educa%C3%A7%C3%A3o_2009-2010.pdf?attredirects=0
- Gabinete de Estudos e Planeamento (1986). *Licenciaturas do ramo de formação educacional e licenciaturas em ensino: um estudo de avaliação*. Lisboa, GEP/Ministério da Educação: Autor.
- Garrison, D. R., & Archer, W. (2000). *A transactional perspective on teaching and learning: A framework for adult and higher education*. Oxford: Pergamon.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores, para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora (Trabalho original em espanhol, publicado em 1995).
- Gardner, H. (1972). *The arts and human development*. Nova Iorque: Wiley.

- Gardner, H. (1985). *The mind's new science: a history of the cognitive revolution*. Nova Iorque: Wiley.
- Gardner, H. (1988). Towards more effective arts education. *Journal of Aesthetic Education*, 22 (1), 157-167.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito* (4ªed.). Lisboa: Celta Editora.
- Giddens, A. (2006). *O Mundo na era da globalização* (6ª ed.). Lisboa: Editorial Presença. (Trabalho original em inglês, publicado em 1999).
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5ª ed.). Brasil: Editora Atlas.
- Gilbert, R. (1976). *As ideias actuais em pedagogia*. Lisboa: Moraes Editores.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Godoy, A. S., & Cunha, M. A. V. C. (s.d.). *Ensino em pequenos grupos*. Recuperado em 2012, março 29, de <http://www.docstoc.com/docs/16961645/Apostila---Ensino-em-Pequenos-Grupos>
- Gomes, R. (1993). A crise do professorado e a criação de novos pólos de identidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII (2), 263-274.
- Gomes Filho, J. (2000). *Gestalt do objeto: sistemas de leitura visual*. São Paulo: Escrituras Editora.
- González, J., & Wagenaar, R. (Eds.) (2008). *Tuning project. Universities contribution to the bologna process. An introduction*. Recuperado em 2010, março 30, de http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/ENGLISH_BROCHURE_FOR_WEBSITE.pdf
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher. Teacher knowledge and teacher education*. Chicago: Teacher College press.
- Guedes, M. G., Lourenço, J. M., Filipe, A. I., Almeida, L., & Moreira, M. A. (2007). *Bolonha. Ensino e aprendizagem por projecto*. Lisboa: Centro Atlântico.

- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2006). Authentic assessment, student and teacher perceptions: the practical value of the five dimensional framework. *Journal of Vocational Education and Training*, 58, 337-357. Recuperado em 2012, janeiro 3, de <http://dspace.learningnetworks.org/bitstream/1820/1686/1/Paper%20Gulikers%20JVET.pdf>
- Gurria, A. (2008, junho). *Estudo económico da OCDE sobre Portugal 2008*. Comunicação apresentada no Seminário (workshop). Recuperado em 2010, agosto 5, de http://www.gpeari.min-financas.pt/arquivo-interno-de-ficheiros/2008.06.25_presentation_eco_survey_portugal_workshop_pt.pdf
- House, E., & Howe, K. R. (1999). *Values in evaluation and social research*. Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications.
- Hsieh, H-F., & Shannon, S. C. (2005). *Three approaches to qualitative content analysis*. Recuperado em 2011, novembro 26, de <http://qhr.sagepub.com/content/15/9/1277.full.pdf.html>
- Iervolino, S., & Pelicioni, M. C. (2001). A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. *Revista Escola Enfermagem, USP*, 35 (2), 115-121.
- Kagan, M. S. (1992). *Cooperative learning: resources for teachers*. Thousand Oaks, Califórnia: University of Califórnia.
- Kemmis, S. (1987). Critical reflection. Em M. Widdén & I. Andrews (Eds.), *Staff development for school improvement*. Nova Iorque: Falmer Press, 73-90.
- Kilpatrick, W. (2006). *O método do projeto*. Viseu: Pretexto Editora (Trabalho original em inglês publicado em 1918).
- Koffka, K. (1975). *Princípios da teoria da Gestalt*. S.Paulo: Editora Cultrix, Universidade de São Paulo (Trabalho original em alemão, publicado em 1935).
- Krueger, R., & Casey, M. (2009). *Focus group: a practical guide for applied research* (4^a ed.). Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications.
- Lampert, E. (2008). O ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. *Linhas Críticas*, vol.14, nº26. Recuperado em 2012, março 29, de <http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/1935/193517442008.pdf>

- Landsheere, V. (1994). *Educação e Formação*. Lisboa: Edições Asa (Trabalho original em francês, publicado em 1992).
- Larson, K., Grudens-Schuck, N., & Allen, B., L. (2004). *You can call it a focus group?* Ames, IA: Iowa State University Extension. Recuperado em 2012, janeiro 20, de <http://www.extension.iastate.edu/Publications/PM1969A.pdf>
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Lebrun, M. (2008). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget (Trabalho original em francês, publicado em 2002).
- Lei nº5/73, de 25 de julho (Bases Educacionais Portuguesas).
- Lei nº57/78, de 9 de março (Declaração Universal dos Direitos do Homem).
- Lei nº46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Lei nº61/78, de 28 de julho (Ratificação do DL nº427-B/77).
- Lei nº54/90, de 5 de setembro (Ampliação da Autonomia das instituições de Ensino Politécnico).
- Lei nº38/94, de 21 de novembro (Lei da Avaliação do Ensino Superior).
- Lei nº1/2003, de 6 de janeiro (Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior).
- Lei nº38/2007, de 16 de agosto (Aprova o Regime Jurídico de Avaliação do Ensino Superior).
- Lei nº62/2007, de 10 de setembro (Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior).
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de projecto I. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Leite, C. (2006). *Relatório da disciplina Teoria e Fundamentos do Currículo*. Provas de Agregação. Porto: Universidade do Porto.

- Leite, C. (2007). Que lugar para as Ciências da Educação na formação para o exercício da docência no ensino superior? Em M. J. Sousa (Org.), *Educação para o sucesso: políticas e actores*. Porto: Livpsic, 131-140.
- Leite, C. (Org.) (2010). *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: Livpsic.
- Leite, C., & Ramos, K. (2007). Docência universitária: uma análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto. Em M. I. Cunha (Org.), *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, São Paulo: Papirus, 27-42.
- Leite, C., & Ramos, K. (2010). Questões da formação pedagógica-didáctica na sua relação com a profissionalidade docente universitária. Em C. Leite (Org.) *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*. Porto: Legis, 29-43.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget (Trabalho original em francês, publicado em 1990).
- Lima, L. C., Castro, R. V., Magalhães, J., & Pacheco, J. A. (1995). O modelo integrado 20 anos depois: contributos para uma avaliação do projecto das licenciaturas em ensino na universidade do Minho. *Revista Portuguesa de Educação*, 8(2), 147-195.
- Lima, L. C. (2007). Schooling for Critical Education: the reinvention of schools as democratic organizations. Em C. A. Torres & A. Teodoro (Eds.), *Critique and utopia: new developments in the sociology of education in the twenty-first century* (secção 2). Recuperado em 2009, dezembro 3, de <http://books.google.pt/books?id=XN3P0j54XesC&pg=PA11&lpg=PA11&dq=%E2%80%9Cschooling+for+Critical+Education:+the+reinvention+of+schools+as+democratic+organizations%E2%80%9D&source=bl&ots=YLE6PwVMlN&sig=hwXMY9Q9UHLkfNDPnjd5gY60Ri8&sa=X&ei=-Eg0UN3BA-LT0QWss0H4Bg&ved=0CCEQ6AEwAg#v=onepage&q=%E2%80%9CSchooling%20for%20Critical%20Education%3A%20the%20reinvention%20of%20schools%20as%20democratic%20organizations%E2%80%9D&f=false>
- Lima, L. C. (2010). A educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. *Revista Lusófona de Educação*, 15, 41-54.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1991). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, Califórnia: Sage Publications.

- Linville, D., Lambert-Shute, J., Fruhauf, C. A., & Piercy, F. P. (2003). Using participatory focus group of graduate students to improve academic departments: a case example. *The Qualitative Report*, 8 (2), 210-223. Recuperado em 2011, novembro 11, de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-2/linville.pdf>
- Liu, N. F., & Carless, D. (2006). Peer feedback: o aspecto pedagógico da avaliação pelos pares. *Docência no Ensino Superior*, 11 (3), 279-290.
- Luckesi, C. C. (1994). *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez.
- Lüdke, M., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Brasil: Editora Pedagógica e Universitária.
- Machado, F. A. (1995). *Do perfil dos tempos ao perfil da escola: Portugal na viragem do milénio*. Porto: Edições Asa.
- Madriz, E. (2000). Focus group in feminist research. Em N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2^a ed.). Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications, 835-950.
- Magalhães, A. M. (2006). A identidade do ensino superior: a educação superior e a universidade. *Revista Lusófona de Educação*, 7. Recuperado em 2011, junho 2, de http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502006000100002&lng=en&nrm=iso&ignore=.html
- Magalhães, A. M (2009, junho). *A implementação do processo de bolonha em Portugal e os relatórios institucionais da sua concretização - uma análise exploratória*. Comunicação apresentada no Seminário O Processo de Bolonha em Portugal - Presente e futuro, Aveiro. Recuperado em 2011, fevereiro 13, de http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/E83491ED-2EB4-46F3-9250-C22DC6260CC5/3665/AMagalhaes_Relatorios_Concretizacao_Bolonha.pdf
- Magna Carta das Universidades Europeias: Convenção dos Reitores das Universidades Europeias reunidos em Bolonha a 18 de setembro de 1988.
- Manrique, A. M. M., & Pineda, J. M. M. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº49/3, 1-7. Recuperado em 2012, janeiro 4, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2859Manriquev2.pdf>

Martín, J. M. F. (Ed.) (1999). *Enciclopédia da psicologia*. Lisboa: MMIII Liarte.

Martinez, T. S., & Ortiz, A. M. (2005). La acción tutorial em el contexto del espacio europeo de educación superior. *Revista Educación y Educadores*, 8, 123-143.

Masetto, M. T. (1997). *Didáctica: a aula como centro* (4ªed.). São Paulo: FTD.

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 1, número 2. Recuperado em 2011, novembro 24, de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089>

Mendes, O. M. (2005). Avaliação formativa no ensino superior. Reflexões e alternativas possíveis. Em I. P. A. Veiga & M. L. P. Naves (Orgs.), *Currículo e avaliação na educação superior*. São Paulo: Junqueira & Marin, 175-197. Recuperado em 2011, setembro 24, de http://arquivos.unama.br/nead/baixar/metodologia_ensino_superior/pdf/avaliacao_formativa.pdf

Ministério da Educação (1991). *Programa de educação visual e tecnológica. Plano de organização do ensino-aprendizagem. Ensino básico, 2º ciclo, vol. I*. Lisboa, Ministério da Educação: Autor.

Ministério da Educação (2001a). *Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais*. Lisboa, Ministério da Educação: Autor.

Ministério da Educação (2001b). *Transição da formação inicial para a vida activa: exame temático no âmbito da OCDE. Relatório Nacional*. Lisboa, Ministério da Educação: Autor.

Ministério da Educação e Ciência (2012). *Revisão da estrutura curricular*. Recuperado em 2012, março 26 de http://www.portugal.gov.pt/media/550035/20120326__revisao_estrutura_curricular.pdf

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2008). *Relatório da OCDE de avaliação do ensino superior*. Recuperado em 2008, janeiro 20, de <http://www.portugal.gov.pt/Portal/Print.aspx?guid={41EDCD29-66C4-40AA-8092-5EF3B521DCED}>

- Moreira, J. A. M., Ferreira, L. P., & Costa, V. E. S. M. (2007). Descrição de uma vivência de ensino orientada pela gestaltpedagogia. *Revista da Abordagem Gestáltica*, XIII(2), 187-194.
- Munari, B. (1988). *Das coisas nascem coisas*. Lisboa: Edições 70 (Trabalho original em inglês, publicado em 1981).
- Nabuco, M. E. (2000). Que perspectivas para a educação pela arte?. Em vários autores, *Educação pela Arte. Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte, 177-179.
- Neave, G. (1998). *Modelos de éxito. Los sistemas de cuatro países han influído en la educación superior del mundo entero? Qué han aportado?* Recuperado em 2010, março 29, de http://www.unesco.org/courier/1998_09/sp/dossier/txt12.htm.
- Neto, O. C., Moreira, M. R., & Sucena, L. F. M. (2002). *Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação*. Trabalho apresentado no XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, Minas Gerais, Brasil. Recuperado em 2011, 20 de novembro de http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf
- Nóbrega, T. (2010, setembro 23). Universidades garantem maior competitividade. *Jornal de Notícias*, p.6.
- Nóvoa, A. (1991a). Os professores. Quem são? Onde vêm? Para onde vão? Em S. R. Stoer (Org.), *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Edições Afrontamento, 59-126.
- Nóvoa, A. (1991b). Os professores. Em busca de uma autonomia perdida? Em sociedade portuguesa de ciências da educação, *ciências da educação em Portugal - situação actual e perspectiva, vol.I*. Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Autor, 521-531.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A., & Dejong-Lambert, W. (2003). Educating europe: an analysis of European union educational policies. Em D. Phillips & E. Hubert, *Implementing european union education and training policy. A comparative study of issues in four member states*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 41-72.

- Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. Em A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (3ª ed.). Lisboa: Dom Quixote, 15-33.
- Queirós, M. (2009, abril 28). Ensino superior devia voltar ao ministério da educação. *Diário Económico*. Recuperado em 2011, março 11, de http://economico.sapo.pt/noticias/ensino-superior-deveria-voltar-ao-ministerio-da-educacao_9097.html
- Oliveira, E. (1999). Pioneirismo de o professor: perfume da sociedade da partilha em educação integral e estética visual. *Revista O Professor*, 66, 14-15.
- Oliveira, L. (2000). *Desafios à universidade*. Recuperado em 2010, março 30, de http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S087365292000000300005&script=sci_arttext.
- Ontoria, A., Ballesteros, A., Cuevas, C., Giraldo, L., Gómez, J. P., Martín, I., Rodríguez, A., & Vélez, U. (1992). *Mapas conceptuais. Uma técnica para aprender*. Porto: Edições Asa.
- Orlich, D., Harder, R., Callahan, R., Kauchak, D., & Gibson, H. (1994). *Teaching strategies: a guide to better instruction*. Massachusetts: Heath and Company.
- Padilla-Carmona, M. T., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., Torres-Gordillo, J. J., & Clares-López, J. (2010). Evaluando el sistema de evaluación del aprendizaje universitario: análisis documental aplicado al caso de la universidad de Sevilla. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº53(3).
- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., & Charlier, É. (2001). Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. Em L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet & É. Charlier, *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed, pp11-22 (Trabalho original em francês, publicado em 1998).
- Parecer nº2/2012 do Conselho Nacional de Educação (Parecer sobre a Proposta de Revisão da Estrutura Curricular para o Ensino Básico e Secundário).
- Parlamento Europeu (2001). *Carta de progresso e inovação. Conselho Europeu de Nice*. Recuperado em 2010, 12 de Outubro, de http://www.europarl.europa.eu/summits/nice1_pt.htm

- Parlamento Europeu e Conselho (2006, dezembro 30). Recomendações do Parlamento Europeu e do Conselho relativas à mobilidade transnacional na comunidade para fins de educação e de formação: Carta Europeia da Qualidade da Mobilidade. *Jornal Oficial da União Europeia* nºL394. Recuperado em 2010, outubro 28, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0961:PT:HTML>
- Parlamento Europeu e Conselho (2008, maio 6). *Quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida*. *Jornal Oficial* C111. Recuperado em 2010, outubro 28, de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11104_pt.htm
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, Califórnia: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, Califórnia: Sage Publications.
- Pereira, E. M. A. (2009). A universidade da modernidade nos tempos actuais. *Avaliação: Revista da Avaliação do Ensino Superior*, 4. Recuperado em 2010, março 30, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000100003.
- Pereira, F., Carolino, A. M., Tormenta, R., & Sousa, C. (s.d.). *A formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualizações educativas e profissionalização docente*. Recuperado em 2012, fevereiro 7, de http://www.fpce.up.pt/ciie/fpereira_ultimas3decadas.pdf
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed (Trabalho original em francês, publicado em 1998).
- Petrucci, V. B. C., & Bastion, R. R. (2006). Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. Em I. R. Peleias (Org.), *Didáctica do ensino da contabilidade*. São Paulo: Saraiva.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. (2002). *Docência no ensino superior*. S. Paulo: Cortez.

Platão (2001). *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pombo, O. (1999, novembro). *Universidade. Regresso ao futuro de uma ideia*. Comunicação apresentada no congresso Da ideia de universidade à Universidade de Lisboa. Recuperado em 2010, março 30, de <http://cie.fc.ul.pt/seminarioscie/universidade/opombo.htm>.

Ponte, J. P. (1999). Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional. Em J. Tavares, A. Pereira, A. Pedro & H. A. Sá (Eds.), *Investigar e Formar em Educação- Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, vol. I, 59-72.

Ponte, J. P. (2005). O processo de bolonha e a formação inicial de professores em Portugal. Em J. P. Serralheiro (Org.), *O processo de bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições, 63-73.

Ponte, J. P., Sebastião, L., & Miguéns, M. (2004). *A formação de professores e o processo de Bolonha. Parecer*. Recuperado em 2010, Janeiro 31, de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/Parecer_formacao_professores\(29Nov\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/Parecer_formacao_professores(29Nov).pdf)

Portaria nº782/2009, de 23 de julho (Quadro Nacional de Qualificações).

Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora (Trabalho original em francês, publicado em 1979).

Programa Nacional de Ação para o Crescimento e Emprego (2006). *Estratégia de Lisboa. Portugal de novo (2005-2008)*. Recuperado em 2008, fevereiro 22, de <http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/E88526C2-6FCE-450B-B3FO-103554691801/O/PNACE.pdf>

Projeto Tuning (2003). *Tuning educational structures in europe. Final report: pilot project-phase*. Recuperado em 2010, março 30, de http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/documentos/Tuning_phase1/Tuning_phase1_full_document.pdf.

Read, H. (2010). *A educação pela arte* (3ªed.). Lisboa: Edições 70 (Trabalho original em inglês, publicado em 1943).

- Reis, P. R., & Camacho, J. (2009). A avaliação na concretização do processo de bolonha numa instituição de ensino superior portuguesa. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 41-59.
- Resolução do Conselho de Ministros nº15/96, de 22 de fevereiro (Constituição da Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida).
- Resolução do Conselho de Ministros nº183/2005, de 20 de outubro (PNACE 2005/2008).
- Ressel, L. B., Beck, C. L. C., Gualda, D. M., Hoffman, I. C., Silva, R. M., & Sehnem, G. D. (2008). *O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa*. Recuperado em 2012, janeiro 3, de <http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/21.pdf>
- Reynolds, M. (Ed.) (1989). *Knowledge base for the beginning teacher*. Nova Iorque: Pergamon Press.
- Ribeiro, A. C. (1997). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação* (5ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Risquez, A. (2008). La mentoría como proceso de gestión de la innovación. Em I. Rodríguez, A. I. Merino, M. Y. Ramos & M. C. Pérez Lopez (Coords.), *El nuevo perfil del profesor universitario en EEES: claves para la renovación metodológica*. Valladolid: Universidad Europea Miguel de Cervantes, 37-52.
- Rogers, C. R. (1985). *Liberdade de aprender na nossa década*. Porto Alegre: Merrill.
- Roldão, M. C. (2002 a). Formar profissionais: a centralidade do saber e do agir profissionais versus a discussão sobre modelos. *Revista de Educação*, vol. XI, 1, 157-158.
- Roldão, M. C. (2002 b). A formação como projecto. Do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. Em B. P. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora, 6-20.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Romanowski, J. P., & Wachowicz, L. A. (2003). Inovações metodológicas na educação superior e a transformação da prática pedagógica. *Revista Diálogo Educacional*, vol.4, nº10, pp1-12. Recuperado em 2011, agosto 3, de <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=792&dd99=view#>

- Romanowski, J. P., & Wachowicz, L. A. (2006). Avaliação formative no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? Em L. G. C. Anastasiou & L. P. Alves (Org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula* (6ª ed.). Joinville-SC: UNIVILLE, 121-139.
- Ronca, P. A. C., & Terzi, C. A. (1995). *A aula operatória e a construção do conhecimento*. São Paulo: Editora do Instituto Esplan.
- Rozada Martinez, J. M. (1996). Los tres pilares de la formación: estudiar, reflexionar y actuar. Notas sobre la situación en España. *Investigación en la Escuela*, 29, 7-21.
- Ruiz, A. B. (1991). *Aprendizaje por descubrimiento. Análisis crítico y reconstrucción teórica*. Salamanca: Amarú.
- Sanches, M. F. C., & Petrucci, R. (2002). Interacções organizacionais e institucionais no estágio pedagógico: um estudo empírico. *Revista de Educação*, vol.XI, 1, 105-126.
- Santomé, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Santos, A. S. (1977). *Perspectivas psicopedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A. S. (1989). *Mediações artístico-pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A. S. (1999). *Estudos de psicopedagogia e arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A. S. (2000). Breve retrospectiva do movimento da educação pela arte. Vários autores. *Educação pela arte. (Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos)*. Lisboa: Livros Horizonte, 59-73.
- Santos, B. S. (1995). *Toward a new common sense: law, science and politics in the paradigmatic transition*. Londres: Routledge.
- Santos, B. S. (1997). Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 11-32.
- Santos, B. S. (2005). Crítica da governação neoliberal: o fórum social mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 72, 7-44.

- Schön, D. (1983). *The reflective practioner: how professionals think in action*. Nova Iorque: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflexive practioner: toward a new design for teaching and learning in the profession*. São Francisco: Jossey - Bass.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Em A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 77-91.
- Seminário de Helsínquia: Seminário sobre o Grau de Licenciatura dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Helsínquia a 16 e 17 de fevereiro de 2001.
- Silva, A., San Payo, I., & Gomes, C. (1992). *Áreas visuais e tecnológicas. Manual para professores do 2º e 3º ciclos*. Lisboa: Texto Editora.
- Simão, J. V. (1998). *Carta magna da educação e formação ao longo da vida. Comissão nacional para o ano da educação e formação ao longo da vida*. Lisboa, CNAEFALV: Autor.
- Simão, A. M. V. (2002). *Aprendizagem estratégica. Uma aposta na auto-regulação*. Lisboa, Ministério da Educação: Autor.
- Simão, J. V., Santos, S. M., & Costa, A. A. (2002). *Ensino superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva.
- Simão, J. V., Santos, S. M., & Costa, A. A. (2004). *Bolonha: agenda para a excelência*. Recuperado em 2008, fevereiro 21, de http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos_Constitucionais/GC16/Ministerios/MCIES/Comunicacao/Publicacoes/20041011_MCIES_Pub_Bolonha.htm
- Singh, N., & Rosemary, P. (s.d.). *The impacts of globalization on higher education*. Recuperado em 2011, fevereiro 17, de <http://www.ncpeapublications.org/attachments/article/35/m34497.pdf>
- Siqueira, H. S. G., & Pereira, M. A. (1998). *O sentido da autonomia no processo de globalização*. Recuperado em 2007, maio 23, de <http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/index.autonomia.html>.
- Sobrinho, J. D. (2005a). *Dilemas da educação superior no mundo globalizado. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Livraria do Psicólogo.

- Sobrinho, J. D. (2005b). Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? *Revista Brasileira de Educação*, 28. Recuperado em 2010, maio 23, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000100014&script=sci_arttext
- Sousa, A. B. (2000). A expressão - novas perspectivas e implicações. Em vários, *Educação pela arte. Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte, 75-87.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. Bases psicopedagógicas*, vol. 1. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. T. L. (2007, outubro). *A formação dos professores de artes visuais em Portugal: um princípio ou o eterno retorno? Para um novo rumo*. Comunicação apresentada na Conferência Nacional da Educação Artística, Porto, Casa da Música. Recuperado em 2011, novembro 30, de <http://pt.scribd.com/doc/53460126/Ana-Tudela-Lima-Sousa>
- Souto-e-Melo, A. L. P. (2004). *A prática pedagógica na formação inicial de professores de educação visual e tecnológica*. Dissertação de Mestrado inédita. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Souto-e-Melo, A. L. P. (2012, janeiro). *Da proposta base de revisão curricular: pela importância da disciplina de educação visual e tecnológica*. Aveiro: Comunicação apresentada no Encontro Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica.
- Sprinthall, N. A., & Thies-Sprinthall, L. (1983). The teacher as an adult learner: a cognitive-developmental view. Em G. Griffin (Ed.), *Staff development - eighty second yearbook of the national society for the study of education*. Chicago: NSSE University of Chicago Press, 13-35.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill (Trabalho original em inglês, publicado em 1990).
- Stiglitz, J. E. (2006). *Globalização - a grande desilusão*. Lisboa: Terramar.
- Teodoro, A. (1990). Sobre o mal-estar na profissão docente e a constituição de uma identidade profissional dos professores. *O Professor*, 4, 29-33.
- Teodoro, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. Em S. R. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (Orgs.), *Transnacionalização da*

- educação: da crise da educação à “educação da crise”*. Porto: Edições Afrontamento, 131-161.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Trindade, R. (2010). O ensino superior como espaço de formação: do paradigma pedagógico da aprendizagem ao paradigma da comunicação. Em C. Leite (Org.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: Legis Editora, 76-98.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de investigação em educação* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Trabalho original em inglês, publicado em 1994).
- Vale, M. J. M. M. (2005). *Arte, currículo e avaliação. A avaliação dos alunos do 2º ciclo do ensino básico da disciplina de educação visual e tecnológica*. Dissertação de mestrado inédita. Braga: Universidade do Minho.
- Valente, L. (1999 a). Princípios orientadores do movimento português de intervenção artística e educação pela arte e seu contributo na investigação e formação de professores de expressão artística. Em J. Tavares, A. Pereira, A. Pedro & H. A. Sá (Eds.), *Investigar e formar em educação- Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Vol. I*, 75-80.
- Valente, L. (1999 b). Formação e transformação - perspectivas de uma educação para o ser através das expressões artísticas. Em J. Tavares, A. Pereira, A. Pedro & H. A. Sá (Eds.), *Investigar e formar em educação- Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Vol. I*, 477-491.
- Valente, L. (2000). Da educação pela arte às expressões artísticas integradas: contributos de uma formação holística de professores. Em vários autores, *Educação pela arte. Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte. 141-150.
- Valente, L., & Lourenço, C. (1999). É a educação pela arte uma experiência datada? *Revista NOESIS*, 52, 41-46.
- Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotski. A quest for synthesis*. Oxford: Basil Blackwell.

- VanWynsberghe, R., & Khan, S. (2007). Redefining case study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(2). Recuperado em 2010, junho 2, de http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/6_2/vanwynsberghe.htm
- Vieira, R. M. (2005). Os institutos politécnicos, as escolas superiores de educação e a Declaração de Bolonha. Em J. Serralheiro (Org.), *O processo de bolonha e a formação de educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições, 103-107.
- Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vieira de Castro, R. (2005). A formação inicial de professores de línguas: tensões e desafios contemporâneos. Em J. Serralheiro (Org.), *O processo de bolonha e a formação de educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições, 110-127.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Messidor/Éditions Sociales (Trabalho original em russo, publicado em 1934).
- Weil, P. (1993). *A arte de viver em paz*. S. Paulo: Editora Gente. Recuperado em 2012, Fevereiro 20, de <http://www.pierreweil.pro.br/Livros/Portugues/on%20line/A%20Arte%20de%20Viver%20em%20Paz.pdf>
- Wick, R. (1989). *Pedagogia da bauhaus* (3ªed.). S. Paulo: Livraria Martins Fontes (Trabalho original escrito em alemão, publicado em 1982).
- Wildman, T. M., Magliaro, S. G., Mclaughlin, R. A., & Niles, J. A. (1990). Promoting reflective practice among beginning and experienced teachers. Em R. Clift (Ed.), *Encouraging reflective practice in education*. Nova Iorque: Teachers College, Columbia University, 139-152.
- Wilson, M., & Scalise, K. (2006). Aprender a melhorar a avaliação no ensino superior: o Sistema de Avaliação. *Higher Education*, 52 (4), 635-663.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods* (3ª ed.). Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications.
- Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

Zanon, D. P., & Althaus, M. M. (2008). *Instrumentos de avaliação na prática pedagógica universitária*. Recuperado em 2012, janeiro 3, de http://www.google.pt/search?source=ig&hl=pt-PT&rlz=1G1SVEE_PTPTPT467&q=instrumentos+de+avalia%C3%A7%C3%A3o+na+pr%C3%A1tica+pedag%C3%B3gica+universit%C3%A1ria&oq=instrumentos+de+avalia%C3%A7%C3%A3o+na+pr%C3%A1tica+pedag%C3%B3gica+universit%C3%A1ria&aq=f&aqi=&aql=&gs_nf=1&gs_l=igoogle.3...2759.17329.0.17891.61.60.0.42.10.1.297.2185.0j3j7.10.0.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa (Trabalho original em francês, publicado em 1984).

Zuckerman-Parker, M., & Shank, G. (2008). The town hall focus group: A new format for qualitative research methods. *The Qualitative Report*, 13, 630-635. Recuperado em 2011, dezembro 4, de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/zuckerman-parker.pdf>

Anexos

Anexo A



Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Psicologia e Educação

Exmo. Sr. Presidente
da XXXXXXXXXX
Prof. Doutor XXXXXXXXX

Covilhã, 3 de novembro de 2011

Enquanto aluna do Doutoramento em Educação na Universidade da Beira Interior, a desenvolver investigação no âmbito do impacto do Processo de Bolonha nas metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação nos cursos de Mestrado em Ensino da Educação Visual e Tecnológica, sob orientação da Prof. Doutora Maria Luísa Branco, venho, por este meio, solicitar a V. Exa. autorização para a implementação do supracitado estudo na XXXXX.

O principal objetivo desta investigação prevê a análise de práticas de ensino decorrentes do Processo de Bolonha, no âmbito do Curso de Mestrado referido. Para tal, será necessária a autorização de V. Exa. para que eu possa analisar programas de ensino de algumas unidades curriculares integrantes no plano de estudos desse Curso, para a realização de entrevistas a professores, ao respetivo coordenador de curso e a alunos.

Agradeço antecipadamente a cooperação de V. Exa. e dos respetivos intervenientes, pois sem ela não se reúnem as melhores condições para a realização deste projeto de investigação, que, com boas perspetivas, irá de certo contribuir para a melhoria de práticas de aprendizagem.

Saudações cordiais.
Pede deferimento.

(Ana Luísa Pinto do Souto e Melo)
anasoutomelo@gmail.com

Anexo B

Guião da Entrevista semiestruturada aos Coordenadores de Curso

Agradecimento pela colaboração. Garantia de anonimato e confidencialidade.

O principal objetivo do estudo é compreender o impacto do Processo de Bolonha no âmbito das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação. Estudo de casos comparativo.

A entrevista servirá para descrever o ponto de vista dos coordenadores

Item	Bloco de questões
Identificação pessoal e profissional	<p>Há quantos anos leciona no ensino superior?</p> <p>Como surgiu a oportunidade de lecionar no ensino superior?</p> <p>Qual a sua formação de base (formação inicial)?</p> <p>Qual a sua formação no âmbito educacional?</p> <p>Quais são as funções do Coordenador de Curso?</p> <p>No âmbito do cargo de coordenador que ocupa, o que mais o motiva?</p> <p>O que mais o desmotiva?</p> <p>No seu entender, quais são as características essenciais de um coordenador de curso?</p>
Recrutamento dos docentes	<p>Como se processa o recrutamento dos docentes do mestrado?</p> <p>Quais os critérios estabelecidos para o seu recrutamento?/ ou quais as características essenciais para se ser professor de um curso de mestrado em ensino?</p>
Supervisão/acompanhamento das várias unidades curriculares	<p>Qual o grau de participação dos docentes na execução dos programas das unidades curriculares?</p> <p>Como acompanha a sua implementação?</p> <p>Que tipo de práticas implementa no âmbito da supervisão das várias unidades curriculares?</p> <p>De que forma os alunos são implicados nesse processo de supervisão?</p>
	<p>Que tipo de relação estabelece entre a formação dos docentes do mestrado com a prática de ensino por eles implementada?</p> <p>Que tipo de necessidades sente ao nível da atualização pedagógico-didática dos docentes do mestrado?</p> <p>Até que ponto as necessidades que identificou estão relacionadas com a implementação do Processo de Bolonha?</p>

<p>Metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação</p>	<p>Enquanto coordenador, de que forma tem dado resposta a essas necessidades?</p> <p>De que forma a instituição de ensino superior onde trabalha tem dado resposta a essas necessidades?</p> <p>De que forma a natureza das unidades curriculares (prática laboratorial, orientação tutorial, seminário, teórica, teórico prática, prática) determinam o tipo de estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação a implementar no mestrado?</p> <p>Quais as estratégias de ensino, aprendizagem e instrumentos de avaliação que são privilegiadas no âmbito do mestrado?</p> <p>Que vantagens encontra nas estratégias de ensino, aprendizagem e de avaliação que mencionou?</p> <p>Qual o papel que atribui à escolha das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação na formação dos alunos futuros professores?</p>
<p>Apreciação da estrutura do curso de mestrado</p>	<p>Pude verificar, pela análise feita aos planos curriculares dos cursos nas diferentes instituições de ensino superior do país, que o número de unidades curriculares é muito diferente de curso para curso. Quais foram as prioridades estabelecidas para a definição do plano de estudos (unidades curriculares constituintes) deste curso além da preocupação óbvia de se cumprirem os créditos mínimos estabelecidos por Lei?</p> <p>Que importância atribui às componentes de formação FEG, FDE e FAD do curso de mestrado para a formação dos alunos?</p> <p>Que tipo de peso considera que deveriam ter as várias componentes de formação que compõem o mestrado?</p>
<p>Processo de Bolonha e papéis atribuídos a alunos e professores</p>	<p>Como caracteriza o papel do professor e do aluno no âmbito do Processo de Bolonha?</p> <p>Como é que são decididas as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação no âmbito da unidade curricular que leciona?</p> <p>De que modo considera que os alunos deveriam ser envolvidos na organização dos cursos e na conceção/aperfeiçoamento das unidades curriculares?</p> <p>Qual a sua opinião relativamente à exequibilidade e pertinência dessa participação?</p>
<p>Planificação das unidades curriculares</p>	<p>O que entende por competência?</p> <p>Quais os tipos de competências privilegiadas neste curso de mestrado e porquê?</p> <p>De que forma as competências genéricas ou transferíveis (transversais) foram distribuídas pelas várias unidades curriculares?</p> <p>Que tipo de instrumentos entende serem mais eficazes para a avaliação deste tipo de competências?</p>

	<p>Até que ponto os objetivos gerais deste curso foram tidos em conta na elaboração dos programas das unidades curriculares?</p> <p>No seu entender, qual a importância das práticas interdisciplinares?</p> <p>Como caracteriza a implementação deste tipo de práticas no âmbito do mestrado?</p> <p>Qual a sua receptividade a este tipo de práticas?</p> <p>Qual a receptividade que os professores demonstram ter perante este tipo de práticas?</p>
<p>Implementação do Processo de Bolonha</p>	<p>O Processo de Bolonha tem-se afirmado com a mudança para um novo paradigma formativo, implicando um conjunto de transformações. No seu entender, quais são as transformações?</p> <p>Como descreve a sua adaptação relativamente a essas transformações?</p> <p>Como descreve o grau de receptividade dos professores relativamente a essas transformações trazidas pelo Processo de Bolonha?</p> <p>Como descreve o grau de receptividade dos alunos relativamente a essas transformações trazidas pelo Processo de Bolonha?</p> <p>Na sua opinião, quais foram as principais mudanças trazidas pelo Processo de Bolonha?</p> <p>Quais as vantagens da sua implementação?</p> <p>Quais as principais dificuldades na sua implementação?</p> <p>Que estratégias implementa para ultrapassar essas dificuldades?</p> <p>Caso tivesse de introduzir alguma alteração no âmbito do Processo de Bolonha, qual seria a principal?</p>

Anexo C

Guião da Entrevista Semiestruturada aos Professores

Agradecimento pela colaboração. Garantia de anonimato e confidencialidade.

O principal objetivo do estudo é compreender o impacto do Processo de Bolonha no âmbito das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação. Estudo de casos comparativo.

A entrevista servirá para descrever o ponto de vista dos professores.

Item	Bloco de questões
Identificação pessoal e profissional	<p>Há quantos anos leciona no ensino superior?</p> <p>Como surgiu a oportunidade de lecionar no ensino superior?</p> <p>O que o motiva no ensino superior?</p> <p>O que mais o desmotiva?</p> <p>Qual a sua formação de base (formação inicial)?</p> <p>Qual a sua formação no âmbito educacional?</p>
Metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação	<p>Que tipo de relação estabelece entre a sua formação e a sua prática de ensino?</p> <p>Que tipo de necessidades sente ao nível da atualização pedagógico-didática?</p> <p>Até que ponto as necessidades que identificou estão relacionadas com a implementação do Processo de Bolonha?</p> <p>De que forma a instituição de ensino superior onde trabalha tem dado resposta a essas necessidades?</p> <p>De que forma a natureza das unidades curriculares (prática laboratorial, orientação tutorial, seminário, teórica, teórico prática, prática) determinam o tipo de estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação a implementar?</p> <p>Quais as estratégias de ensino, aprendizagem e instrumentos de avaliação que privilegia no âmbito da sua prática de ensino?</p> <p>Quais são as principais vantagens na sua implementação (para professores e alunos)?</p> <p>Qual o papel que atribui à escolha das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação na formação dos alunos futuros professores?</p>
Apreciação da estrutura dos cursos de mestrado em ensino	<p>A unidade curricular que leciona faz parte de uma das componentes de formação (FEG, FDE, FAD). Que importância atribui a essa componente para a formação dos seus alunos?</p>

	Que tipo de peso considera que deveriam ter as várias componentes de formação que compõem o mestrado?
Processo de Bolonha e papéis atribuídos a alunos e professores	<p>Como caracteriza o papel do professor e do aluno no âmbito do Processo de Bolonha?</p> <p>Como é que são decididas as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação no âmbito da unidade curricular que leciona?</p> <p>De que modo considera que os alunos deveriam ser envolvidos na organização dos cursos e na conceção/aperfeiçoamento das unidades curriculares?</p> <p>Qual a sua opinião relativamente à exequibilidade e pertinência dessa participação?</p>
Planificação das unidades curriculares	<p>O que entende por competência?</p> <p>Que tipo de competências privilegia e porquê?</p> <p>Como ajuda os seus alunos a alcançar /adquirir as competências que constam no programa da unidade curricular que leciona?</p> <p>Como adequa as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação ao tipo de competências que pretende que o aluno adquira?</p> <p>Pode dar exemplos?</p> <p>Como avalia as competências específicas?</p> <p>Como avalia as competências genéricas ou transferíveis (transversais)?</p> <p>Que tipo de instrumentos entende serem mais eficazes para a avaliação deste tipo de competências?</p> <p>Até que ponto os objetivos gerais deste curso foram tidos em conta na elaboração do programa da unidade curricular que leciona?</p> <p>No seu entender, qual a importância das práticas interdisciplinares?</p> <p>O que tem sido feito para implementar este tipo de práticas no mestrado que leciona?</p> <p>Qual a sua receptividade a este tipo de práticas?</p>
Implementação do Processo de Bolonha	<p>O Processo de Bolonha tem-se afirmado com a mudança para um novo paradigma formativo, implicando um conjunto de transformações. No seu entender, quais são as transformações?</p> <p>Como descreve a sua adaptação relativamente a essas transformações?</p> <p>Como descreve o grau de receptividade dos seus colegas relativamente a essas transformações?</p>

	<p>trazidas pelo Processo de Bolonha?</p> <p>Como descreve o grau de receptividade dos alunos relativamente a essas transformações trazidas pelo Processo de Bolonha?</p> <p>Na sua opinião, quais foram as principais mudanças trazidas pelo Processo de Bolonha?</p> <p>Quais as vantagens na sua implementação?</p> <p>Quais as principais dificuldades na sua implementação?</p> <p>Que estratégias implementa para ultrapassar essas dificuldades?</p> <p>Caso tivesse de introduzir alguma alteração no âmbito do Processo de Bolonha, qual seria a principal?</p>
--	--

Anexo D

Ficha de Identificação Pessoal

GRUPO FOCAL (ALUNOS)

Área de licenciatura e ano de conclusão (pré ou pós Bolonha)

Experiência profissional na área específica do mestrado ou noutra(s)

Número de anos de experiência profissional

Obrigada.

Anexo E

Roteiro de debate (Grupo focal aos alunos)

Apresentação.

Agradecimento pela colaboração. Garantia de anonimato e confidencialidade.

O principal objetivo do estudo é compreender o impacto do PB no âmbito das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação. Estudo de casos comparativo.

O grupo focal servirá para descrever o ponto de vista dos alunos. Pretende-se um debate de ideias, percepções, crenças sendo que o objetivo não será propriamente a convergência de ideias, mas que atenda com igual atenção a ideias divergentes. O confronto de ideias será um aspeto bem vindo ao debate.

* Assinalar (X) quando tiver sido respondido.

Tópicos	Diretivas	Anotações (aspetos não verbais observados)	(X*)
Identificação académica e profissional (ficha)	Área da formação inicial e ano de conclusão (pré e pós Bolonha) Experiência profissional na área específica do mestrado ou noutra(s)		
1. Levantamento das expectativas e seu cumprimento	1. Gostaria que comesçassem por falar um pouco sobre as motivações e expectativas que os levaram a inscrever no mestrado.		
	2. Até que ponto essas expectativas estão a ser cumpridas?		
2. Apreciação sobre as metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação	3. Pedia-vos agora que fizessem uma apreciação sobre as estratégias de ensino/aprendizagem e avaliação nas várias unidades curriculares. (alternativa: Têm unidades curriculares de natureza diferente (teórico-prática, seminário, laboratorial, confrontar se têm). Em que acham que se traduz a diferença na prática letiva?		
3. Apreciação sobre o plano de estudos e inter-relação entre as unidades curriculares	4. Gostaria que comentassem a seguinte afirmação: Uma das grandes inovações do Processo de Bolonha é a introdução/valorização de um ensino baseado em competências.		
	5. Gostaria agora que dessem a vossa opinião sobre a adequação do plano de estudos do mestrado que frequentam relativamente às necessidades de formação sentidas.		

	6. Como é promovida a interdisciplinaridade entre as diversas unidades curriculares no âmbito do vosso mestrado?		
4. Processo de Bolonha e papéis atribuídos a alunos e professores	7. Podem-me explicar agora que tipo de envolvimento têm na organização do curso de mestrado e na concretização/aperfeiçoamento das unidades curriculares?		
5. Implementação do Processo de Bolonha	8. Para terminar, gostaria que fizessem uma apreciação do Processo de Bolonha (o que mudou, o que consideram positivo e negativo, o que gostariam que fosse alterado).		

Agradecimentos pela participação.

Anexo F

Transcrição da Entrevista A, instituição A

(E) Antes de iniciarmos a entrevista, gostaria de agradecer a sua colaboração e garantir anonimato e confidencialidade desta entrevista. O principal objetivo do estudo que estou a desenvolver é compreender o impacto do Processo de Bolonha no âmbito das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação. Trata-se de um estudo de casos comparativos do curso de Mestrado em Ensino da EVT no EB. A entrevista servirá para descrever o ponto de vista dos Coordenadores de Curso. Começo por lhe perguntar há quantos anos leciona no ensino superior?

(CCA) Desde 1995, portanto há 17 anos.

(E) Como surgiu a oportunidade de lecionar no ensino superior?

(CCA) Através de concurso, como é usual. Foi uma oportunidade de mudar de vida. Estava, na altura, há pouco tempo na atividade da engenharia, sou engenheiro mecânico, estava na indústria e como estava a ser difícil entrar no ritmo aproveitei esta oportunidade, pois gostava da área para a qual foi aberto o concurso. Concorri naturalmente e consegui o lugar. Desde então, tenho feito a carreira.

(E) A sua formação inicial é então na área da engenharia.

(CCA) Na engenharia mecânica.

(E) Qual a sua formação no âmbito educacional?

(CCA) Específica nenhuma. Fiz um curso de formação aqui, na universidade, relacionado com as práticas educativas que foi o XXX há uns três ou quatro anos e, entretanto, tem sido a prática e as respostas a inquéritos que me têm dado indicações daquilo que eu devo alterar, que devo melhorar... o feedback dos alunos também. Portanto, tem sido mais a prática do que a formação específica na área educacional.

(E) Quais são as funções do Coordenador de Curso?

(CCA) Neste momento, são muito burocráticas. Desde a seleção de candidatos, à resolução de problemas que podem surgir, neste caso, na colocação de estagiários, no funcionamento dos estágios, tem sido mais nesse âmbito... não tenho intervindo tanto ao nível de contacto com docentes porque não têm surgido problemas, pelo menos não me tem chegado indicações de problemas com docentes. Quando há alguma dificuldade, muitos dos alunos são trabalhadores/estudantes, e quando é necessário coordenar as atividades de trabalho com as aulas, eu tento sensibilizar os docentes para isso.

(E) No seu entender, quais são as características essenciais de um Coordenador de Curso?

(CCA) Disponibilidade, facilidade de entendimento, de gerar entendimentos com os intervenientes, sempre que haja necessidade de resolver problemas... e, penso que a boa vontade também é importante. Não sei se haverá mais alguma coisa... neste momento é aquilo que me ocorre... será mais a disponibilidade e a facilidade de gerar consensos e de resolver problemas.

(E) No âmbito do cargo de Coordenador que ocupa, o que mais o motiva?

(CCA) Neste momento, o que me motiva é que como é a primeira vez que o curso está a funcionar, tentar colocar os primeiros mestrados no mercado de trabalho e ver se de facto está a funcionar. Atender às expectativas que os alunos tinham quando concorreram ao mestrado, ainda que, neste momento, haja alguma alteração ao nível do ensino secundário e básico que está a alterar um bocadinho os objetivos iniciais do curso, ou seja, os objetivos iniciais podem estar um bocado afetados por essas alterações. Os alunos já me demonstraram essa preocupação. Portanto, até ao momento, o que me motivava era de facto tentar terminar este primeiro grupo de alunos para compreender aquilo que esteve a ser bem feito e que no novo grupo pode ser alterado.

(E) O que mais o desmotiva?

(CCA) A burocracia. O facto de muitas vezes termos de ser nós a fazer o trabalho de serviços académicos. Acho que não deveria ser a nossa função! Mas, neste momento, todos os diretores de curso, com quem eu converso, têm falado dessa dificuldade. Portanto é o que é mais difícil de gerir, mesmo para gerir também as nossas outras atividades, porque também não as podemos descurar.

(E) Como se processa o recrutamento dos docentes do mestrado?

(CCA) Neste momento, o recrutamento dos docentes não tem a minha intervenção. Já existem docentes na universidade e aquilo que é muitas vezes feito é ao nível da presidência de departamento que entra em contacto com outras Faculdades, como é um curso que envolve várias Faculdades, para tentar saber quais os docentes disponíveis. Não tem havido recrutamento próprio para o mestrado.

(E) Na sua opinião, quais as características essenciais para se ser professor de um curso de mestrado em ensino?

(CCA) Num mestrado de ensino penso que na parte da formação educacional devem ter formação específica nessa área, nomeadamente ao nível da Psicologia e da Didática devem ter conhecimentos específicos dessas áreas para serem uma mais-valia para os alunos, portanto, devem ter formação específica na área.

(E) Qual o grau de participação dos docentes na execução dos programas das unidades curriculares?

(CCA) Eu penso que com base no dossier da criação do próprio curso, os docentes têm acesso às fichas de disciplina da criação do mestrado e tentam, dentro do que lhes é possível e tendo em conta que também, muitas vezes, são unidades curriculares que funcionam para vários cursos, tentam adequar aquilo que lecionam àquilo que é a ficha inicial do curso. Muitas vezes isso é difícil e terá que haver ajustamentos, redução de conteúdos ou adição de outros para tentar fazer que uma unidade curricular seja válida para uma maior gama de cursos. Os docentes têm autonomia nesse aspeto respeitando, naturalmente, alguns pontos-chave da unidade e do curso.

(E) Como acompanha a implementação dos mesmos programas?

(CCA) Dos programas, o que eu tento fazer é ir acompanhando aquilo que é sumariado ao longo do semestre para verificar se vai sendo lecionado o que está na ficha da disciplina ou, pelo menos, aqueles pontos que considero mais importantes. Tento ir acompanhando com alguma periodicidade os sumários das diferentes unidades.

(E) De que forma os alunos são implicados nesse processo de supervisão?

(CCA) Não têm sido implicados. Muitas vezes há opiniões sobre aquilo que gostam em determinada disciplina, ou não gostam e aquilo que acham que poderia ser melhorado, mas não tem de facto a ver com o funcionamento da própria disciplina, tem mais a ver com opiniões pessoais dos alunos. Não estão intimamente envolvidos no funcionamento da disciplina. Poderão tentar condicionar mais o próprio docente da disciplina para que ele aborde mais determinado tema ou outro que lhes seja mais útil ou mais querido, mais fácil de compreender, não é no termo da facilidade mas naquilo que poderá ser o que lhes agrade mais. Eu tento, muitas vezes, dizer aos alunos que aquilo que eles menos gostam pode vir a ser necessário e há que fazer um bocado de esforço para compreender aquilo que a partida pode ser mais difícil.

(E) Que tipo de relação estabelece entre a formação dos docentes do mestrado com a prática de ensino por eles implementada?

(CCA) Ainda não fiz qualquer avaliação nesse sentido. Neste momento, aquilo que é feito ao nível de colocação de determinados docentes a lecionar determinados conteúdos é mais decidido ao nível de presidentes de departamento e de faculdade. Não passa pelo diretor de curso.

(E) Que tipo de necessidades sente ao nível da atualização pedagógico-didática dos docentes do mestrado?

(CCA) Não tenho essa noção. Não os acompanho assim tão pessoalmente para sentir essa necessidade ou não. É provável que haja, mas os docentes que estão a lecionar as cadeiras de formação educacional são docentes já com alguma prática na área, portanto tenho confiado nas suas competências para o fazer, portanto não tenho tido a curiosidade de avaliar esse aspeto.

(E) Até que ponto entende necessário a atualização dos docentes que lecionam no mestrado no âmbito do Processo de Bolonha?

(CCA) Não só para os docentes do mestrado como para todos os docentes de todos os cursos, porque são metodologias novas que levam a que a interação com os alunos seja diferente, que não haja aulas tão centradas no professor, naquilo que o professor sabe, mas tentar estimular os alunos. Acho que são metodologias que requerem um bocado de aprendizagem para que sejam de facto eficazes, senão deixar os alunos por sua conta e risco não traz benefícios nenhuns... acho que não é isto que se pretende.

(E) Mas não tem percecionado essa necessidade de renovação de práticas?

(CCA) O que eu tenho visto é que, nesse âmbito, há a colocação de questões aos alunos, dar-lhes trabalho para eles investigarem e o acompanhamento desse trabalho, portanto acho que estão a tentar implementar essas práticas de centrar o trabalho do aluno, mas acompanhando esse trabalho. Acho que não tem havido problemas.

(E) Não sente, então, necessidade de formação nesse âmbito? Como coordenador não lhe chegou essa necessidade?

(CCA) Não, não me chegou essa necessidade. Acho que os próprios docentes quando sentem essa necessidade vão em busca da formação, mas não tenho sentido.

(E) Como é que a instituição de ensino superior onde trabalha tem dado resposta a essas necessidades? Isto é, caso algum docente precisasse de alguma atualização/formação nesse âmbito de que forma a instituição de ensino superior daria resposta?

(CCA) Sim, existe um gabinete de desenvolvimento educativo. Não me recordo exatamente da designação, mas é um gabinete que acompanha o desenvolvimento e a implementação do Processo de Bolonha que tem realizado ações de formação nesse âmbito, inclusivamente nos aspetos de realização da avaliação, na alteração das formas de realizar a avaliação. Têm sido feitas algumas ações de formação nesse âmbito, portanto acho que há empenho da instituição em dar apoio aos docentes.

(E) De que forma a natureza das unidades curriculares, visto que no plano de estudos do Mestrado existirem algumas unidades curriculares de natureza diferente, umas são teórico-práticas outras são seminários, workshops, determinam o tipo de estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação a implementar no mestrado?

(CCA) No caso daquelas que são seminários e workshops penso que a avaliação nessas unidades curriculares baseia-se, essencialmente, na colocação de questões aos alunos, de problemas, exatamente de problemas que seja necessário resolver e tentar que eles investiguem a solução e proponham essa solução, e, a apresentem perante os colegas. No âmbito dos seminários a presença a palestras de convidados, por exemplo, e, posterior elaboração de um relatório com o desenvolvimento de um assunto que foi abordado pelo convidado. Portanto, acho que há nessas disciplinas alguma alteração das metodologias de avaliação e de transmissão de conhecimento do que nas unidades tradicionais em que há exposição, nesse caso não se verifica.

(E) Quais as estratégias de ensino, aprendizagem e instrumentos de avaliação que são privilegiadas no âmbito do mestrado?

(CCA) Segundo aquilo que me tenho apercebido são de facto a apresentação de trabalhos individuais ou em grupo pelos elementos do corpo de alunos, portanto tem sido essencialmente essa a metodologia de avaliação, não tanto a realização de provas, de testes, só em alguns casos quando são disciplinas mais teóricas, essas sim, requerem a realização de provas de avaliação, ainda que tenham também uma componente de realização de trabalhos pelos alunos.

(E) Que vantagens encontra nas estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação que mencionou?

(CCA) Eu acho que são mais motivadoras para os alunos do que o facto de estudarem com o objetivo de realizarem um teste de avaliação. Quando se lhes dá trabalho, eles ficam mais motivados, procuram mais as soluções do que estar a estudar apenas com o objetivo de um teste que, muitas vezes, o que lhes acontece é que estudam para o teste, mas não apreendem os conteúdos que estão a estudar. Não os retêm tanto como na pesquisa autónoma desses mesmos conteúdos. O professor vai orientando, dando pistas, aconselhando bibliografia, tudo o que permita aprofundar os conhecimentos em determinada área. Deixando alguma autonomia aos alunos para também procurarem pistas próprias para chegarem ao resultado que é pretendido.

(E) Qual o papel que atribui à escolha das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação na formação dos alunos futuros professores?

(CCA) Provavelmente poderão dar-lhes outra perspetiva de determinada metodologia que eles não tivessem à partida, detetando vantagem relativamente às metodologias tradicionais. Ou seja, se os alunos veem vantagens em trabalhar autonomamente, em serem orientados ou encaminhados por um tutor podem, na sua prática como professores, aplicar essas mesmas metodologias com os seus alunos, se de facto sentiram que elas foram vantajosas em relação àquilo que é feito tradicionalmente.

(E) Pude verificar, pela análise feita aos planos curriculares dos cursos nas diferentes instituições superiores do país, que o número de unidades curriculares é muito diferente de curso para curso. Quais foram as prioridades estabelecidas para a definição do plano de estudos (unidades curriculares constituintes) deste curso além da preocupação óbvia de se cumprirem os créditos mínimos estabelecidos por Lei?

(CCA) Não estive envolvido na criação do curso. Eu fui nomeado como diretor de curso já estava o curso aprovado pela Direção Geral, portanto não tive intervenção direta nessa definição das diferentes unidades curriculares. Não tenho exatamente a noção de quais foram os critérios de definição, ainda que, pela análise que eu faço do curso, ainda que haja algumas diferenças em relação a outros acho que está bem constituído e acho que corresponde ao que é pretendido pelos alunos.

(E) Que importância atribui às componentes de formação FEG, DE e FAD do curso de mestrado para a formação dos alunos?

(CCA) Ainda que não seja de facto a minha área de formação eu acho que para pessoas que vão para a docência no ensino básico, têm de ter alguma capacidade de resposta para os problemas que nesse nível de ensino se encontram. Tenho algum conhecimento desses problemas e acho que essa formação de base na área educacional, nomeadamente problemas de educação, Psicologia, teorias da educação, acho que são importantes para saber como dar a volta a determinados problemas que são comuns nas escolas secundárias e de ensino básico. Portanto, acho que é importante o conhecimento da psicologia das crianças para conseguir entendê-las e resolver os seus problemas ou encontrar alguém que os consiga resolver. Em relação às didáticas específicas também é preciso ter, para além do conhecimento técnico e científico, saber como transmiti-lo e fazê-lo passar aos alunos, penso que é importante, nomeadamente em alguns candidatos que não têm formação de base para professores do EB, portanto em alguns casos são mesmo muito importantes porque na sua formação de base não tiveram formação nessas áreas e é importante para quem está no terreno que saiba como entender e como transmitir o conhecimento. Portanto acho que são importantes...

(E) Que tipo de peso considera que deveriam ter as várias componentes de formação que compõem o mestrado?

(CCA) Pela sensação e pelo conhecimento que tenho, penso que está equilibrado e que não seria de alterar neste momento, no âmbito das componentes de âmbito educacional e das didáticas. Portanto, acho que neste momento não mexeria em nada.

(E) Como caracteriza o papel do professor e do aluno no âmbito do Processo de Bolonha?

(CCA) Neste momento, o papel do aluno e do professor... acho que mais como um papel mais de companheirismo do que de o professor num plano mais elevado e o aluno num papel de obediência ao mestre. Acho que não funciona já tanto assim, acho que tem de haver mais companheirismo para que a transmissão se faça com eficiência. Penso que neste momento acho que é a forma como vejo o papel dos dois intervenientes, naturalmente com regras bem estabelecidas.

(E) Quando se refere a uma maior proximidade, refere-se a uma proximidade inter-relacional?

(CCA) Sim, mas com o natural respeito que deve estar sempre presente.

(E) Como é que são decididas as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação no âmbito da unidade curricular que leciona?

(CCA) São decididas, muitas vezes, com base nos conteúdos que pretendo transmitir. Também, por vezes, naquilo que é a disponibilidade dos próprios alunos, como na maioria são trabalhadores/estudantes, o acompanhamento dos alunos tem de que ser muitas vezes de forma tutorial e não presencial, portanto tento adequar esses vários fatores para decidir a melhor forma de gerir a disciplina...

(E) A cada aluno? Há uma base que é apresentada no programa mas depois tenta articular com a especificidade de cada aluno?

(CCA) Há critérios gerais mas que depois podem ser ajustados em função das particularidades, das dificuldades dos alunos em estarem, ou não, presentes. Há também a possibilidade de acompanhamento através das novas tecnologias, portanto há todo esse leque de possibilidades que nos permitem ter estratégias ajustadas aos diferentes tipos de alunos, ainda que haja um conjunto de critérios que se aplicam a todos, com algumas particularidades.

(E) De que modo considera que os alunos deveriam ser envolvidos na organização dos cursos e na conceção/aperfeiçoamento das unidades curriculares?

(CCA) Na definição acho que é um bocado difícil, porque aquilo que está definido à partida para determinada unidade curricular, os alunos provavelmente só perto do final da realização é que se apercebem daquilo que está bem e daquilo que está mal e já é um bocado tarde para se fazer alterações, essas alterações podem depois ser... ou essas indicações dos alunos no final do funcionamento de uma unidade, podem ser úteis para cursos subsequentes, ou seja para melhorar aquilo que é produzido nessa unidade. No próprio ano letivo é difícil, ainda que haja alguma possibilidade quando os alunos dão indicações de um tema que achassem que é importante para a sua atividade docente, tenta-se que esse assunto seja incluído no programa em detrimento de outros que eles considerem menos importantes. No próprio ano letivo torna-se difícil, pode ser aplicado depois na reformulação das unidades curriculares para lecionações seguintes ou futuras.

(E) O que entende por competência?

(CCA) Competência... competência... competência será... É difícil de definir assim de uma forma abstrata o que é uma competência!

(E) Relativamente aos seus alunos, nos programas vêm definidas várias competências que eles têm de adquirir durante o desenrolar daquela unidade curricular.

(CCA) Há de ser uma capacidade de o aluno entender determinado conceito e conseguir transmiti-lo, o saber-fazer, saber transmitir, saber explicar, acho que é essa capacidade dos alunos conseguirem apreender os conhecimentos e naturalmente sendo depois aferidos esses conhecimentos através dos trabalhos e dos testes de avaliação. Há esse conceito de competência, do saber-fazer, do saber- explicar, do saber-demonstrar. Portanto, há de ser nesse contexto o que é competência.

(E) Quais os tipos de competências privilegiadas neste curso de mestrado e porquê?

(CCA) Eu acho que para alunos que vão para o ensino têm de ter... e nesta área específica, têm de ter competências mais transversais, que abranjam várias áreas do saber, uma vez que são disciplinas que abrangem vários tópicos em várias áreas da ciência, das artes, portanto devem ter competências nessas áreas todas. Além disso, têm de ter também competências ao nível das Ciências da Educação pelo facto de estarem em contacto com as pessoas e ser importante ter esse tipo de competências para realizarem as suas funções como deve ser. Acho que os tipos de competências aparecem de modo equilibrado neste Mestrado...

(E) De que forma as competências genéricas ou transferíveis (transversais) foram distribuídas pelas várias unidades curriculares?

(DCA) Pelo Plano de estudos penso que essas competências transversais estão mais ou menos distribuídas pelas diferentes unidades curriculares, estão de forma equilibrada e distribuídas pelas várias unidades curriculares de Ciências da Educação, portanto acho que estão bem distribuídas essas competências... muitas delas abordadas em mais do que uma das unidades curriculares.

(E) Julga importante a existência destas competências apenas no âmbito da formação educacional ou também nas outras componentes de formação?

(CCA) Eu penso que sim, penso que sim, porque por vezes para ensinar um determinado conceito se nos apercebermos que há problemas numa turma é necessário ter estas competências transversais para antes de transmitir o conhecimento específico resolver o problema global da turma, portanto acho que é importante também nessa parte do conhecimento específico. Nas disciplinas que eu leciono tento alertá-los que essas competências devem estar presentes quando estão a lecionar um tópico específico dos conteúdos das unidades que eles lecionam.

(E) Que tipo de instrumentos entende serem mais eficazes para a avaliação deste tipo de competências (as transversais)?

(CCA) São mais difíceis de avaliar. Penso que mais pela análise do comportamento dos próprios alunos, vê-los em ação, ver como eles reagem a determinadas situações para saber se essas competências foram de facto adquiridas, vê-los no terreno, acho que é a forma mais eficaz de verificar essas competências, nomeadamente no âmbito do estágio.

(E) Essas competências só são avaliadas no estágio? E nas outras componentes?

(CCA) O que se faz nessa disciplina para avaliar a competência não é colocá-los na escola a dar aulas, mas é por exemplo colocá-los a fazer uma apresentação perante os outros colegas, permite saber como ele se comporta perante uma situação, colocá-los numa situação de ser questionado por aquilo que apresentou para saber como ele reage. Penso que há essa... terá que haver essa avaliação na própria disciplina, pois a avaliação final é feita no estágio.

(E) Até que ponto os objetivos gerais deste curso foram tidos em conta na elaboração dos programas das unidades curriculares?

(CCA) Penso que sim, que as disciplinas tentam responder aos objetivos do curso que é formar professores, portanto acho que os tópicos que são importantes para atingir esses objetivos estão presentes nos programas.

(E) No seu entender, qual a importância das práticas interdisciplinares?

(CCA) Não as tenho sentido muito, mas penso que... não tenho sentido que elas sejam muito presentes, mas de facto sei que há situações em que o mesmo conteúdo pode estar a ser repetido em unidades curriculares diferentes e seria de facto importante que houvesse essa interação entre os vários intervenientes para evitar a duplicação de conteúdos e os desperdícios de tempo que podiam ser aproveitados para aumentar as competências que são transmitidas aos alunos. Ainda que não estejam a ser muito implementadas, são práticas importantes.

(E) Qual a sua receptividade a este tipo de práticas?

(CCA) Eu acho que são desejáveis, por isso mesmo estou recetivo. Já houve alguns colegas que alertaram para esse facto e eu concordei plenamente com essa ação, claro que depois colocá-las na prática é mais complicado. Há pessoas de diferentes faculdades e gerir tudo isto é mais difícil.

(E) Na sua opinião, o que impede?

(CCA) Se calhar falta alguém que tome a iniciativa e que reúna as pessoas. Muito provavelmente terá de partir do diretor de curso gerar esses consensos e juntar as pessoas para conseguir isso.

(E) Na sua opinião, quais foram as principais mudanças trazidas pelo Processo de Bolonha?

(CCA) Em termos práticos não senti grandes alterações, em termos de gestão das aulas e de transmissão de conhecimentos. Neste momento, não sinto de facto que o PB tenha alterado significativamente o modo de trabalhar, ainda que haja mais... não está muito implementado mas há mais a tentativa de colocar os alunos a trabalhar por si, também pelo facto de o número de horas de contacto dos diferentes planos de estudo terem diminuído, terá que haver uma compensação com o trabalho dos alunos e com a reorganização de trabalhos de casa, de exercícios que os coloquem a trabalhar individualmente.

(E) Como descreve a sua adaptação relativamente a essas transformações?

(CCA) Quando surgiu o Processo de Bolonha não estava muito confiante nas vantagens desse processo, pelo facto de ter a noção que os alunos, não tendo horas de contacto, por si só, acho que não têm iniciativa de fazerem o trabalho que lhes é pedido. Portanto, é uma forma de ensinar para que funcione bem, o docente, ainda que não tenha tantas horas de contacto, tem que estar mais em contacto com o aluno para o incentivar a trabalhar individualmente. Neste momento, tento fazer isso sempre que possível, mas muitas vezes com turmas de grandes dimensões é complicado...

(E) Como descreve o grau de recetividade dos professores relativamente a essas transformações trazidas pelo Processo de Bolonha?

(CCA) Sentimento de um bocado de desconfiança e de não acreditar nas vantagens na melhoria da formação que é dada aos alunos com estas alterações. Penso que, pelo menos, há algumas disciplinas em que sem haver horas de contacto é difícil que os alunos adquiram os conhecimentos que nós pretendemos. Tenho um pouco essa crença, tenho um bocado de desconfiança em relação à eficácia do processo.

(E) Como descreve o grau de recetividade dos alunos relativamente a essas transformações trazidas pelo Processo de Bolonha?

(CCA) Eu acho que têm um bocado a sensação de facilitismo, de ser um processo que leva ao facilitismo, que conseguem realizar as unidades curriculares com menos trabalho, porque, para eles, menos trabalho é ter menos aulas, não pensam naquilo que lhes é também exigido pelo processo... não dão a sua parte para que se implemente de facto o Processo de Bolonha.

(E) Quais as vantagens da sua implementação?

(CCA) As vantagens seriam à partida a questão de autonomizar mais os alunos, dar-lhes mais responsabilidade que quando o conhecimento é transmitido de uma forma unidirecional não lhes dá essa responsabilidade no resultado final... acho que era uma questão de motivação para os alunos e mesmo a nível de formação, provavelmente os prepararia melhor para o mundo lá fora.

(E) Quais as principais dificuldades na sua implementação?

(CCA) É de facto essa questão das diferentes perspetivas do professor e do aluno. O aluno... a dificuldade está no facto de nós querermos atingir determinados objetivos, tentar que eles apreendam determinados conhecimentos e com a diminuição das horas de contacto não conseguimos que os alunos compensem na aquisição de conhecimentos individualmente e, muitas vezes, é difícil chegar ao fim de determinados programas pela falta de empenho dos alunos e da falta de tempo por parte dos docentes.

(E) Que estratégias implementa para ultrapassar essas dificuldades?

(CCA) As estratégias, muitas vezes, são a disponibilização de tempo extra para acompanhar, para dar mais horas de contacto aos alunos, ou em atendimento individual, ou para determinadas questões de criar sessões extraordinárias.

(E) Fora das horas de atendimento?

(CCA) A hora de atendimento é mais para o facto de quando lhes é dado trabalho os alunos vêm ter com o docente. Essa hora, muitas vezes, não é aproveitada. Muitas vezes, quer dizer a maior parte das vezes não é aproveitada pelos alunos. Quando isso não acontece e se vê que há necessidade de uma maior intervenção do docente tem de se convocar uma sessão extraordinária com a turma...

(E) Como estratégia de recuperação/estimulação?

(CCA) Sim.

(E) Caso tivesse de introduzir alguma alteração no âmbito do PB, qual seria a principal?

(CCA) Ainda não pensei nessa questão... não me ocorre... não sei... talvez a introdução de alguma estratégia que melhorasse a motivação dos próprios alunos. Acho que não há desmotivação dos docentes, há um sentimento de dificuldade, mas não de desmotivação. Deviam ser adotadas algumas estratégias que tentassem motivar mais os alunos e responsabilizá-los.

(E) Como por exemplo? Pode especificar?

(CCA) A motivação, por vezes, poderá vir pela reestruturação de programas, tentar colocá-los mais atuais. Da minha parte tenho tentado fazê-lo de maneira a que os assuntos abordados sejam atuais e acho que isso motiva os alunos. A parte da responsabilização vai exigir também um esforço dos docentes que é arranjar maneira daquilo que é pedido aos alunos ser de facto tido em conta depois no processo de avaliação, porque apenas estar a pedir trabalho e depois não ser dado um feedback aos alunos, não é vantajoso. Portanto tem que, provavelmente, haver um esforço ainda maior por parte dos docentes para acompanhar todo o trabalho que é exigido aos alunos. Acho que se poderia ir por esse caminho. Mas às vezes o tempo não abunda...

(E) Terminámos a nossa entrevista. Agradeço, mais uma vez, a sua colaboração.

(CCA) De nada, desejo que tudo corra bem com o seu estudo.

Anexo G

Transcrição da Entrevista B, da Instituição A

(E) Chamo-me Ana Souto e Melo, queria agradecer, antes de mais, a sua disponibilidade para participar no meu estudo.

(D) Espero que seja um bom contributo! A questão que eu me colocava é: primeiro eu não tenho tanta experiência assim de lecionação com o Mestrado, em particular, no que está a trabalhar... a unidade curricular que eu leciono ou à qual eu estou ligada tem a ver apenas com dois módulos e tem vários mestrados, portanto, alguma da minha informação, opinião ou perceção poderá estar a ser contaminada pelos Mestrados em Ensino e não em particular aos de EVT, até porque temos ali dois muito próximos, EVT/Artes Visuais, portanto... em termos de perfil de alunos não conseguimos, não sei que tipo de questões é que me vai colocar, mas pode não ser relevante...

(E) Esse aspeto não é relevante para o meu estudo, visto que me interessa entrevistar dois docentes de duas unidades curriculares pertencentes à componente de formação, portanto...

(D) Há outros docentes, visto que esta é uma unidade curricular dividida por três.

(E) Não há qualquer problema. Queria agradecer a sua colaboração e garantir o anonimato e confidencialidade desta entrevista. O principal objetivo do meu estudo é compreender o impacto do Processo de Bolonha no âmbito das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação. Trata-se de um estudo de casos comparativo e a entrevista servirá para descrever o ponto de vista dos professores. Vamos, então, começar a entrevista. Há quantos anos leciona no ensino superior?

(D) Grande pergunta! Na XXX, há oito anos. Anteriormente não estava a tempo inteiro, estamos a falar de três anos, desde 2001. Há onze anos.

(E) Como surgiu a oportunidade de lecionar no ensino superior?

(D) É sempre por convite. Mesmo a experiência anterior em que tinha de colaborar nalgumas unidades curriculares pontualmente também teve a ver com convite, sempre. No âmbito do Mestrado havia a possibilidade, há uns anos atrás, de alunos do Mestrado não pagarem a propina e de colaborarem na lecionação de algumas unidades curriculares. Este foi um dos meus casos na Universidade do Minho, ligado à Psicologia da Educação. Depois, estive na Escola Superior de Saúde do Porto, mas também foi por convite nalgumas unidades curriculares. Houve a necessidade de incluir pessoas que tinham alguma ligação e conheciam. A XXX também foi a mesma oportunidade, tinham três anos de tronco comum, depois no quarto ano havia os ramos, abriu o ramo de Educação eles precisavam de docentes e pronto, fizeram uma pesquisa pelas universidades e eu fui uma das pessoas que veio. Há sempre isto: quando se procura alguém há os concursos, isto não foi um concurso formal, portanto há muito estes contactos de verem se conhecem alguém que corresponde ao perfil e é por convite, em qualquer das situações.

(E) Qual a sua formação de base (formação inicial)?

(D) Licenciatura em Psicologia e um Mestrado no ramo da Psicologia Escolar e da Educação e o Doutoramento é da Psicologia. É da mesma área embora formalmente apareça Doutoramento em Psicologia.

(E) Então tem formação no âmbito educacional?

(D) Sim.

(E) O que a motiva no ensino superior?

(D) É de facto o contributo que nós poderemos dar na formação de um indivíduo, o poder criar oportunidades de desenvolvimento desse indivíduo que pretende exercer uma prática profissional. Acho que é isso que mais me fascina. É de facto saber que temos esse papel, não de transmitir conhecimentos, eu sou muito nesta linha, até porque estive nas escolas como psicóloga em contexto educativo. Nós, de facto, somos essencialmente criadores de oportunidades, de desenvolvimento de competências num determinado aluno e esta é de facto a minha grande preocupação. Bolonha traz isso também... permitiu mais este domínio de nos obrigar a ter uma experiência mais prática, obrigar a uma transferência mais consolidada do conhecimento, mesmo em termos de avaliação é sempre a minha preocupação: nunca faço perguntas como “define não sei o quê”, “relacione conceito A com B”. Eles têm sempre um caso, ou um excerto, uma imagem e a partir deste estímulo eles têm de desenvolver um conteúdo que foi trabalhado em contexto de sala de aula, até porque é um pouco isto que o ensino superior lhes deve dar, esta oportunidade de saber transferir o conhecimento para a realidade, seja em contexto de sala de aula, seja num contexto mais de consulta psicológica quando se trata da Psicologia, eu acho que isto é importante. Eu acho que os nossos alunos estão muito preparados como eu lhes costumo dizer, um termo mais agressivo, “para vomitar” a matéria, portanto eles “vomitam” e o tipo de avaliação que eu faço obriga a um nível superior de estudo. Não chega memorizar! Eles têm de compreender e ser capaz de aplicar. O que acontece em termos de realização do momento de avaliação, quando é formal, de teste, eles muitas vezes não conseguem gerir o tempo porque fazem isto só no momento, transferem e aplicam, se tivessem feito este trabalho reflexivo antes seria muito mais fácil, mas nem sempre o fazem. Não é o caso no Mestrado em Ensino, porque dou apenas dois módulos, eu peço sempre dois trabalhos a cada um ou um trabalho por módulo. De facto também apela a isto: “como é que enquanto professor promovo a cidadania e desta forma posso combater a violência?” Obriga-os sempre a pensar no “como”. Como é que eu faço na prática? É isso que eles têm de fazer, enquadrado e isto é o desafio.

(E) O que mais a desmotiva?

(D) Não sei se é o que mais... mas há algo que me incomoda de facto que é a competição e o estarem centrados no resultado. Uma das primeiras experiências que eu tive... eu levo os testes para as aulas e tento sempre que seja na semana seguinte, portanto Bolonha também obriga a isto, a ter mais do que um momento de avaliação formal e nós, às vezes, fazemos isto, o levar para a aula. Eu levava com a nota e a preocupação deles era ver a nota do colega e não era ver o seu teste. Eu expunha os critérios de avaliação e eles não estavam preocupados em analisar o seu desempenho, em confrontar com aquilo que eram os critérios da docente, mas sim, em comparar. Agora já não coloco a nota. Portanto, agora eles têm de somar, está a nota de questão a questão mas têm de somar para saber a nota que tiveram, portanto obriga claramente a ler primeiro o seu teste e depois... é evidente que vão comparar com os colegas mas isso também é inerente ao processo de avaliação. O que incomoda é isto: Eles estão muito concentrados no resultado. A geração de agora acredita que domina tudo, portanto o professor está um bocadinho descredibilizado, mesmo no ensino superior, e, eles centram-se muito naquilo que é objetivo, que o professor dá e expõe no diapositivo e em tudo aquilo que diz. É difícil ver alunos a tirar apontamentos, e, às vezes, é interessante, eu

sei que intencionalmente eu estou a falar de coisas que vou avaliar e chegam ao momento de avaliação e sentem isso, sobretudo se não leram os textos, porque não está no diapositivo, estão muito focados naquilo que formalmente parece estar a ser explorado...

(E) Naquilo que é mais fácil?

(D) Sim, tenho um bocadinho essa ideia. Refletem pouco, refletem muito pouco com uma convicção de que são bons e isto preocupa-me, mais do que me desmotiva, preocupa.

(E) Que tipo de relação estabelece entre a sua formação e a sua prática de ensino?

(D) Eu acho que é inevitável ainda, por cima, na área da psicologia. Este fascínio pelo ser humano e pelo compreender ajuda-me também a conhecer aquele aluno e a conhecer naquele grupo como é que eu posso atingir os meus objetivos e, claramente, isto implica que eu faça alguns ajustes nas minhas práticas, nos meus métodos, nas minhas estratégias com maior ou menor eficácia, às vezes consiga uma maior eficácia outras nem por isso. Contudo, tento sempre ajustar e perceber quem é este grupo-turma e, claramente, identifico algumas estratégias que não são tão ajustadas àquele grupo-turma, embora nós tentemos respeitar as linhas orientadoras de Bolonha e tudo aquilo que nos obriga até dos critérios de avaliação ter momentos de trabalho de grupo, mas nós sabemos que aquele grupo não é claramente favorável a fazer trabalhos em grupo. O Mestrado em Ensino é exemplo. São muitos alunos que entram e saem com muita frequência, não sei se é grupo, pois não conseguimos criar uma identidade de grupo, como somos três docentes não conseguimos ter os mesmos alunos nas mesmas aulas, portanto... é muito provável chegarmos à última aula dos nossos módulos e estar a conhecer alunos, porque depois há muitos trabalhadores/estudantes no mestrado de ensino e isto é uma variável que interfere imenso e que exige do professor um trabalho de gestão e de controlo muito grande, é isso que eu sinto. Facilmente se cria ruído nesta unidade curricular, por tudo, pelo tipo de alunos que temos, pelo facto de sermos três docentes, o que significa que de facto eu procure ter as questões muito bem estruturadas: eu dou-lhes um índice, por módulo, sobre o que vai ser tratado, a bibliografia, toda ela, desde a mais elementar à mais geral, coloco um dossier com separadores do que são os diapositivos da aula, da bibliografia. Faço isso, única e exclusivamente, porque sei que muita da gestão da unidade curricular não pode ser feita em sala de aula, porque eu não consigo ter esta identidade de grupo completamente estável, embora tenha a facilidade de fixar nomes, consiga fixar 30% dos nomes, e na aula consigo chamá-los e isto cria um sentido de comunicação e de diálogo que vai permitir que não seja um mero monólogo. Não é possível fazer muitos trabalhos de grupo em sala de aula, ou eu não consigo fazer! Porque como leciono módulos, se eu dou espaço em sala de aula como uma turma tão diversificada, desperdiço tempo porque eles dispersam-se e portanto o que eu tinha pensado para meia hora é claramente uma e rapidamente é mais... quando alguns têm de sair mais cedo porque dão aulas ou porque têm outros compromissos, isto obriga também a um reajuste.

(E) Que tipo de necessidades sente ao nível da atualização pedagógico-didática?

(D) Sendo da área da educação e sendo que “dia sim, dia sim”, porque isto de despachos, normas que chegam às escolas, portanto é “dia sim, dia sim”, é aquela sensação de “já estamos aqui?”, “afinal já estão a fazer a revisão?”, “é verdade que já aumentaram a carga horária do Português e da Matemática?” e porque é que isto é importante? Porque o aluno pergunta-nos “que impacto é que isto tem no novo constructo?”, seja qual for o assunto que estamos a trabalhar, porque tem sempre diretamente a ver com aquilo que é abordado em contexto de sala de aula. Tem sempre de haver essa atualização! Nem sempre é muito fácil nós estarmos conscientes disto. Vantagem: estarmos a lecionar para professores ou para futuros professores que têm ligação às escolas é grande, porque eles dão-nos muito este feedback e nós só temos de aproveitar esses “links” que eles nos dão e explorar! Dando

espaço para fazê-los entender que não somos detentores de todo o saber, dar espaço a que a pessoa também fale sobre aquilo que está a experienciar e que possamos dar a nossa opinião sem conhecimento aprofundado. Posteriormente, nós podemos dar um conhecimento mais aprofundado. Isto é constante, acho que não há alternativa!

(E) Até que ponto as necessidades que identificou estão relacionadas com a implementação do PB?

(D) Tem ligação, é inevitável! Porque se eu tenho necessidade de atualizar a metodologia que eu utilizo de ensino vai depois estar ligada ao que o Processo de Bolonha nos impõe. Não creio que seja o Processo de Bolonha, em si, que me pressione. Se calhar tenho algo mais importante, porque a mudança é tão constante em contextos educativos que de facto se sobrepõe ao Processo de Bolonha. Provavelmente noutra área eu diria que é o Processo de Bolonha que me impõe esta atualização, exatamente porque apela a esta operacionalização, a esta transferência de conhecimentos e é importante que eu a faça contextualizada e aquilo que em 2012 faz sentido, em 2013 se calhar já não faz, pensando na área da Psicologia provavelmente daqui a dois ou três anos não faz, porque a geração muda, porque a realidade muda, porque a estrutura da sociedade está a mudar e isto é importante nos conteúdos que nós estamos a lecionar e, sobretudo, o nas metodologias que nós utilizamos. Bolonha diz-nos isto: “temos de criar oportunidades de aprendizagem”, “temos que dar espaço para que o aluno seja autor do seu próprio conhecimento”. Para que eu possa fazer isto, enquanto professora, eu tenho de ajustar-me e aproximar-me da realidade e isto obriga, claramente, a atualizar conhecimentos. No caso da Educação eu acho que é mais. O sistema de ensino, as suas políticas educativas, que me pressionam de imediato, porque me forçam a consultar o despacho, a consultar o regulamento, a ter conhecimento da estrutura curricular que está a sofrer alterações e depois quando eu penso como as trabalho, como vou discutir isto em sala de aula, então eu penso em Bolonha, mas em segunda linha.

(E) De que forma a instituição de ensino superior onde trabalha tem dado resposta a essas necessidades?

(D) Eu não sei... eu não sei se há... eu acho que a instituição está de alguma forma preocupada na medida em que promove alguma formação no domínio das tecnologias, de alguns softwares que nos podem apoiar e ser uma mais valia na implementação do Processo de Bolonha. Uma ou outra reunião de esclarecimento também acaba por fazer. No meu caso particular, porque também estou em Doutoramento, é difícil eu ter um conhecimento amplo do que é que a instituição está a desenvolver, eventualmente outros colegas vão dar-lhe uma imagem muito mais real e ajustada, porque o meu foco está também no meu projeto de investigação, porque não estou, acabo por não me envolver, não tenho assento nalguns órgãos que me dariam claramente um conhecimento diferente. Numa ótica mais macro, eu acho que há algumas oportunidades, mas, tanto quanto sei, às vezes não são exatamente ajustadas àquilo que...

(E) às necessidades?

(D) Sim. Ficam a um nível teórico da apresentação da ferramenta e isto em Bolonha é??? Falta este segundo nível que, provavelmente, também não pode ser uma formação tradicional.

(E) De que forma a natureza das unidades curriculares (prática laboratorial, orientação tutorial, seminário, teórica, teórico prática, prática) determinam o tipo de estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação a implementar?

(D) Eu acho que determinam. Quer dizer, eu não sei se todos os docentes fazem uso dessa nomenclatura para terem em consideração a sua estratégia. No meu caso é evidente, pois se

é uma aula teórica, é uma aula teórica, se é uma aula de orientação tutorial, é uma aula de orientação tutorial, se é uma aula teórico prática, é uma aula teórico prática. Nós próprios somos envolvidos nessa atribuição. Há unidades curriculares que não têm orientação tutorial porque não fazem sentido, outras só têm aulas teórico práticas porque de facto é aquilo que se ajusta à natureza da unidade curricular, portanto existindo essa natureza é para ser cumprida, e, na medida do possível, eu respeito. Claro está que às vezes a teórica prolongou-se um bocadinho na teórica prática e se calhar inverteu-se naquela semana em que se deu mais teórico prática do que teórica, porque fazia mais sentido na sequência que se está a adotar. Mas sim, há sempre espaço numa unidade curricular que é essencialmente de natureza teórica, para transmitir conhecimentos, para operacionalizar, transferir esses conhecimentos com atividades teórico práticas: de análise, reflexão, de atividades em grupo e há de facto orientação tutorial quando nós damos sugestões ou fazemos propostas em que de facto admitimos que o aluno exemplifique, treine e podemos fazer orientação tutorial e isso acontece porque Bolonha impôs, do ponto de vista da metodologia de avaliação, critérios completamente diferentes e todos nós acabamos por cumprir nas mais diversas áreas e precisamos disso: momentos de transmitir, momentos em que operacionalizamos, momentos em que motorizamos.

(E) Quais as estratégias de ensino, aprendizagem e instrumentos de avaliação que privilegia no âmbito da sua prática de ensino?

(D) Para além da exposição de conteúdos inerente a qualquer processo de ensino/aprendizagem que não é o mais valorizado, a análise de casos, que é eventualmente uma das estratégias ou metodologias das que mais utilizo nestes dois módulos, porque de facto procuro muito partir da experiência deles para depois poder avançar com conteúdos mais teóricos... pensar o que para além de... é que é uma realidade tão circunscrita de dois módulos que, sem dúvida nenhuma, há constructos que têm de se passar e que eles têm de dominar antes de podermos ter uma dinâmica mais de grupo, mais de trabalho, de operacionalização. Por isso, não há testes de avaliação, nesta unidade curricular. Há um trabalho individual ou em pequeno grupo e isto tem a ver com a natureza do grupo de alunos.

(E) Os alunos escolhem a temática a trabalhar? São eles que a escolhem?

(D) O que aconteceu nos anos anteriores foi que eles tinham de planificar uma aula na sua área científica, de promoção da cidadania e outra aula de prevenção da violência ou de remediação desta mesma problemática. Portanto, eles podiam escolher ao nível da “violência”. É o primeiro módulo: “A crise das instituições socializadoras e a violência na escola”. Portanto, o que eles teriam aqui de fazer era planificar uma aula, na sua área científica, percebendo que isto é um domínio transversal e que nós enquanto professores podemos de facto prevenir a violência, como é que eles o fariam? E se o fariam de uma forma mais primária, se faria já o problema estava a iniciar ou se fariam numa fase de favorecer o restabelecimento da normalidade. Portanto eles tinham de planificar. O que é que isto obrigava? A que de facto aqueles planos de aulas que eles consideram que já dominam, na verdade não é tão verdade assim, porque tinham muita dificuldade em definir competências, tinham uma dificuldade em definir indicadores de avaliação, objetivos e isto era algo a que eram obrigados. Eles tinham de me provar que indicadores é que eles tinham que comprovavam que tinham atingido, ou não, os objetivos que tinham previstos para aquela unidade. Este ano é um trabalho mais reflexivo, porquê? Porque este trabalho muito prático acabava por ser interessante, mas simultaneamente para eles era pouco criativo, eu acho. Eu considero que esta unidade curricular, de facto, tem que apelar a esta reflexão pessoal. Eu tenho de saber quem é que eu sou como professora, ou quem eu quero ser como professora e como é que eu posso na minha prática, enquanto professora, lecionar um determinado conteúdo, posso também direccionar essa minha prática de forma a prevenir a violência e

promover a cidadania. São estes processos reflexivos de autoanálise e de reflexão sobre a prática que procurei este ano promover. Dentro disto, eles têm alguma opção. Eles até poderiam não escolher a área científica deles, ou seja, posso ser de EVT mas posso ser professor de formação Cívica, então vou, no âmbito da área curricular de formação cívica, desenvolver uma determinada atividade. Eles poderiam fazer isto! A maioria escolhia a sua área. EVT é muito rico aqui! Porque vocês, através da expressão pela arte, conseguem muito... agora o que é que é importante? Saírem também um bocadinho do domínio técnico e dos vossos indicadores e perceberem que há também competências transversais que podem ser avaliadas, intencionais nas vossas tarefas e que é isto que o professor pensa: “Eu já faço isto assim, só tenho que fazer mais isto ou isto” e às vezes é uma coisinha muito pequenina. Os alunos têm muito esta perspetiva: a família é que deve trabalhar estes valores, estas atitudes, portanto... por acaso a escola agora tem de fazer porque a família não o faz, mas isto não está a correto. Ainda ontem discutimos isto, é engraçado! O saber técnico é aquilo que de facto ainda prevalece em alguns professores. Eu dizia-lhes isto: “o facto de vocês estarem na sala de aula, de interagirem com os alunos, de lhes dar feedback, tudo isto são atitudes, valores, como é que vocês direcionam a vossa ação neste domínio também enquanto desenvolvem a vossa prática?”. É esta reflexão que se procura promover e que se nota que nalguns casos isso acontece e há trabalhos muito interessantes.

(E) Quais são as principais vantagens na sua implementação?

(D) Acho que para os alunos favorece de facto esta transferência individual, esta projeção pessoal. Se nós apelarmos só à reprodução de conhecimentos, muitas vezes o que conseguimos é que haja aqui processos mnésicos a decorrer, muito estruturados, que haja a organização da formação muito estruturada, mas eu não tenho o processo de mudança pessoal. Eu não tenho nada a expectativa de promover aqui um processo de mudança extraordinário, mas de alguma forma que ative um processo de reflexão da prática que acho que é fundamental ao longo do nosso percurso profissional, que eles sejam capazes de pensar porque é que faço, o que quero atingir com o que faço e se posso fazer forma diferente. Acho que isto é uma vantagem! Sinto que os alunos se obrigam a sentar e a pensar. Não basta juntar meia dúzia de livros e construir um teste muito interessante. Eles têm de operacionalizar, têm de transferir para a sua prática. Exatamente. A unidade curricular proporciona-se também a isso, mas provavelmente esta é uma preocupação que tenho de forma transversal às unidades a que estou ligada. Para os professores, acho que é um pouco isto: por fomentar, estimular estes processos reflexivos que tantas vezes são diluídos pela burocracia que o sistema de ensino está a prevalecer, ou por esta imagem menos positiva que passa na comunicação social. Portanto, o professor está um bocadinho cansado e desmotivado, eu acho que está. Se nós pensarmos, estão a ser feitas exigências nos últimos anos que são completamente novas relativamente ao que era pedido ao professor tradicional, um foco muito no processo académico, muito centrado nos conhecimentos e claramente ele chegava às escolas muito dependente da decisão curricular dos ministérios, ou da própria escola: “eu sei que vou lecionar no dia x, y e z, da hora x ou y, não fui eu que decidi, alguém decidiu por mim, sei que vou dar ao 7º ano e 9º ano o currículo, também não fui eu que defini, o manual também não fui eu que defini”, portanto, ele só tem de reproduzir e muitas vezes “tenho os coleguinhas do ano anterior que me dizem o que vou reproduzir, portanto eu só tenho de copiar os planos de aula, faço alguns reajustes, até me dão testes e eu também só faço alguns reajustes”, a relação pedagógica também não se ouvia falar muito da indisciplina, o insucesso de alguma forma até era aceitável e agora não! Agora temos um professor que tem de estar centrado no aluno, porque ele é o autor da própria aprendizagem, portanto “deixa lá os objetivos, fala agora de competências”. Cuidado com a relação pedagógica, com o fenómeno da indisciplina! Atenção que agora os currículos e os professores também são avaliados! De repente mudou muita coisa! Ao mesmo tempo que isto vai acontecendo, vai sempre mudando a legislação, há sempre revisões, reorganizações. Nós

precisávamos de passar para as competências porque estávamos excessivamente centrados nos conteúdos e tanto estávamos a precisar de trabalhar competências, atitudes e valores que até se pensou: “espera lá, os professores não estão a conseguir nas suas disciplinas, trabalhar domínios mais transversais, competências de estudo, atitudes e valores de cidadania, portanto vamos lá criar áreas curriculares não disciplinares porque temos de sensibilizar este profissional”. Alguns perguntam se é um profissional ou um funcionário? É interessante esta perspectiva de professor, se é um profissional ou um funcionário? Eu acho que foi muito funcionário, hoje pede-se muito que seja profissional e no meio disto tudo, o professor está desgastado, porque está constantemente com novidade, e, sobretudo, não lhe é explicado o porquê da mudança. Esta mudança... eu estava nas escolas quando esta mudança ocorreu, até achei de alguma forma interessante “pode ser uma fase temporária”, achei eu. Nós, de facto, temos a função de sensibilizar esta comunidade e a prática profissional docente para estas atitudes e estas competências mais transversais. O professor de Matemática ensina a estudar, o professor de Físico Química ensina a estudar, não precisamos de ter uma área curricular específica que ainda por cima não sendo disciplinar, o que aconteceu é que foi ocupada para compensar aulas, para apoio pedagógico e outras coisas afins e porquê? Porque só tínhamos linhas orientadoras. O privado estrategicamente aproveitou e formou professores específicos para o domínio e fez bons trabalhos aí. O público teve de aproveitar o espaço para aquilo que fazia falta, como é óbvio. Não há muitas alternativas. O que é que aconteceu? Preocupámo-nos tanto com o aluno com as suas competências, começámos a desvalorizar constructos e conceitos fundamentais. Agora começa-se a discutir, para além de se deixar o termo competência, porque já não está tanto na moda, mas é fundamental esta ideia de processo, e foi isto que fez surgir o termo competência. Estávamos demasiados centrados no resultado, no produto, há a mudança e a mudança obriga: “há aqui domínios transversais que estão em contínuo desenvolvimento e que nós temos de continuar e estar preocupados e desenvolver. Este domínio do processo não se perdeu. Agora a lógica é que o professor valorizou demasiado as competências em detrimento dos conhecimentos e agora vamos ter de trabalhar os conhecimentos e há conteúdos teóricos que têm de ser obrigatórios e que o aluno tem de adquirir e de possuir no nível de ensino A, B ou C. O que está a acontecer é voltar atrás, mas o que eles pretendem não é isso! Eles pretendem é o equilíbrio! Mantendo o equilíbrio na competência posso agora ser mais estratégia na construção dos constructos, só que o que vai acontecer é que o professor não está preparado para isso, portanto vai voltar atrás e vamos ter outro problema grave. Daqui a dez anos estamos a mudar outra vez! Já não faz sentido os conteúdos porque se ignorou as competências e portanto volta-se às competências. Só que depois temos uma relação pedagógica muito mais exigente do que tínhamos há uns anos atrás. Não está a ser muito fácil!

(E) Qual o papel que atribui à escolha das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação na formação dos alunos futuros professores?

(D) Nós nunca conseguimos saber, como eu costumo dizer: “nunca somos o público da mudança que promovemos!”. Eu não sei qual é o impacto, mas acredito que sim. Eu e todos os outros, entre aquilo que cada um acredita que faz sentido e aquilo que não acredita. Mas o facto de Bolonha trazer esta diversidade em termos de metodologias de avaliação, eu acredito que eles, enquanto futuros professores, vão ter esta preocupação. Uns mais, outros menos. O teste tende a perder o seu valor, o teste formal como único elemento de avaliação. Já anteriormente se valorizava muito a avaliação contínua que era feita pela observação na sala de aula e pela participação. Se calhar agora podem ser mais intencionais com estes futuros professores, com trabalhos mais em contextos de sala de aula, com feedback dos professores face a estes trabalhos, com uma avaliação mais formal destes trabalhos. Eu acredito que tem algum impacto, neste sentido: o teste não é o momento decisivo! Não sei se na realidade isto acontece, estava agora a pensar, a minha sobrinha mais velha está no primeiro ciclo e os momentos de avaliação... para o mundo! É a semana da avaliação! Estou a

dizer isto tudo, mas de facto não é tão verdade, já se notam algumas diferenças nas metodologias, mas de facto até os pais têm de ter uma rotina diferente para favorecer a sua realização, portanto o teste continua a ter algum peso. Se calhar vamos ter um impacto a longo prazo, mas ainda...

(E) acha que os professores têm esse papel na influência?

(D) Sim, claro! Eu acho que sim! É inevitável! Nós temos de ter esse papel em tudo! Nas metodologias, numas unidades curriculares mais do que noutras, ou nos conteúdos mais diretamente ligados, mas acho que sim! Acho que quando nós passamos esta imagem do que é o professor, do que é a escola, do que é o papel que hoje temos, também passamos a imagem de como o podemos fazer e o que é avaliado, o que deve ser avaliado. Se se fala de objetivos gerais, eu tenho de avaliar os objetivos gerais! Eu consigo avaliá-los só no domínio do teste, ou não? Tudo isto são processos que cabe-nos a nós ativar. Nesta unidade curricular não se faz muito isto, não tem margem de manobra, o nosso objetivo é analisar e discutir alguns temas e problemas da educação. Uma unidade curricular de um ano é que pode sensibilizar um pouco para isto. Quando eu reforço nos primeiros módulos a importância destas atitudes e destes valores, que a escola tem um papel complementar ao da família e que não é um papel meramente centrado no conhecimento científico, eu sensibilizo um bocadinho para isso... o professor ao intencionar a sua prática no sentido de também promover e desenvolver estes domínios vai valorizá-los na avaliação. E já acontece: o aluno tem o três e participa, apesar de em termos do teste não ter o resultado de três, mas de facto ele esforça-se. O esforço também é, e sempre foi, um elemento da avaliação, embora o resultado se sobreponha... ou produto final se sobreponha a este esforço, mas sempre foi tido em consideração. Acho que progressivamente tendemos a valorizar mais o esforço, provavelmente ele ainda não tem o estatuto que deveria ter.

(E) A unidade curricular que leciona faz parte de uma das componentes de formação, neste caso, pertence à formação educacional geral. Que importância atribui a essa componente para a formação dos seus alunos?

(D) Um pouco aquilo que eu dizia há bocadinho... eu sempre senti, porque estive em escolas, que a grande dificuldade dos professores era no “como” desenvolver uma temática no contexto de sala de aula. Por este facto o trabalho desenvolvido nesta formação educacional, que se promove em contexto académico eu acho que é importante que ela exista, mas que tem, ainda, de ser trabalhada de uma outra forma, porque o aluno que quer ser professor, deve saber bem os conteúdos teóricos, mas depois tem de os saber transmitir, tem de saber estar com um grupo, tem de saber refletir sobre aquilo que acontece sobre a dinâmica em contexto de sala de aula e esta reflexão pode ser também desenvolvida nesta área de formação. Não sei se os alunos conseguem fazer essa apreensão e depois esse reflexo, mas acho que é fundamental e acho que é determinante.

(E) Que tipo de peso considera que deveriam ter as várias componentes de formação que compõem o mestrado?

(D) Depende do que está a acontecer nas outras. Do meu conhecimento e daquilo que eu antecipo que possa estar a ser trabalhado nas outras, eu diria que me parece ajustado. Porque acho que de facto é preciso também ter a prática de supervisão e de reflexão, a didática também pode ir puxar um bocadinho a esta formação educacional, portanto se isto acontecer... porque, no fundo, isto é um bocadinho do que eu falava das áreas curriculares não disciplinares: a formação é quase justaposição curricular. Criar um espaço próprio dentro de uma formação académica que lhes permita refletir sobre as competências, atitudes, valores, mas elas são transversais e estão inerentes às didáticas e às práticas e se isto acontecer os 25% está perfeitamente ajustado. Eu não sei se isto acontece no ensino básico e

secundário. Isto não está presente e depois focam-se muito nos conhecimentos, nos constructos. Eu não sei até que ponto não se esquece a atitude e o valor. Mas isto é sempre a questão que o ideal seria que esta equipa de professores do ensino superior refletisse e analisasse... e eu acho que isto acontece pouco no ensino superior. Bolonha obrigou e obriga a que nós possamos por ano reunir e refletir sobre aquilo que são os pontos fortes e os pontos que é possível melhorar numa determinada unidade curricular. Se isto for feito, é riquíssimo! Se tivermos a oportunidade de ter um corpo docente a refletir sobre a pedagogia... mas atenção! Grande parte dos nossos docentes não são pedagogos, são investigadores. Isto é uma confusão, porque a carreira docente é muito mais lata. Mas se tivermos esta oportunidade e se rentabilizarmos estes momentos... Também posso dizer que já tive experiências no ensino superior que parecia que tinha voltado ao ensino básico e secundário, onde trabalhei enquanto psicóloga e tinha reuniões de conselho de turma em que estávamos ali a avaliar aluno a aluno, as notas que teve, ver perfis de notas e se um aluno tinha muitas boas notas mas se havia ali uma baixa... isto é ridículo no ensino superior! As unidades curriculares têm tanta especificidade que os alunos têm muito boas notas a umas e a outras nem tanto... e nós não temos de fazer este tipo de análise aluno a aluno, não é a função do ensino superior! É função do ensino superior fazer esta auto reflexão da pedagogia num determinado ano e possa perceber que aquele ano particular possa ter uma abordagem metodológica diferente.

(E) Como é que são decididas as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação no âmbito da unidade curricular que leciona?

(D) Quando há uma unidade curricular partilhada ela é analisada e discutida em grupo, pelos professores que a lecionam, para haver equilíbrio, senão estamos a exigir mais nuns do que noutros domínios.

(E) O professor que leciona tem essa autonomia?

(D) Sim. Aqui, neste caso, não acontece. Noutros mestrados, às vezes, há esta reunião e refletimos em conjunto se as competências que pretendemos desenvolver... isto deveria estar a acontecer... mas eu não tenho essa experiência, mas como eu não sou responsável da unidade curricular, eu não sei se a responsável tem tido o convite de poder estar em reuniões em que o curso analisa o que pretende com aquele mestrado, qual é o perfil de aluno que se pretende formar e se as unidades curriculares, com as suas metodologias e critérios de avaliação, contribuem para que isso aconteça. Mas eu acho que não, porque enquanto docente eu teria de me pronunciar e nunca o fiz.

(E) De que modo considera que os alunos deveriam ser envolvidos na organização dos cursos e na conceção/aperfeiçoamento das unidades curriculares?

(D) Eles, de alguma forma, são envolvidos. O diretor de curso tem o dever de os questionar o que é que correu bem, o que correu menos bem, o que gostariam que fosse diferente. Portanto, este feedback informal vai sendo feito. Eu acho que é o suficiente, porque o aluno vai sempre achar que é melhor algo que na verdade não é. Se calhar os docentes com a sua experiência e num mestrado como este que é tão diversificado com docentes de tantas formações diferentes, acho que traz um maior contributo na reestruturação do que propriamente os alunos terem um papel muito ativo.

(E) Acha, então, que deve haver limites para essa participação?

(D) Sim, sim, sim.

(E) Qual a sua opinião relativamente à exequibilidade e pertinência dessa participação?

(D) Atenção ao valor que se dá! Não é negar o papel que eles têm. Eles são os intervenientes diretos do processo e, nesse sentido, o feedback é fundamental, mas eles não têm o conhecimento aprofundado do curso, da pedagogia e do ensino para estarem a dar sugestões muito concretas. Primeiro, eles vão apelar sempre à prática. Vão achar sempre que o que lhes falta é a prática. Há quem defenda que não há nada mais prático do que uma boa teoria. Eles fogem desta teoria e quando o fazem vão-nos contaminar e não vão dar uma visão muito nem estratégia, nem muito realista do que possa ser. Portanto, acho que eles devem ser envolvidos, mas no papel que têm: de alunos, como alunos.

(E) O que entende por competência?

(D) É a tal célebre definição complexa, de 500 000 autores! Mais do que a definição, eu gosto de ver sempre como um processo. Uma competência é um processo, portanto não pode ser um fim. É algo que está em contínuo desenvolvimento. Depois há quem defina a competência mais lata, quase próximo de áreas e domínios, leitura a escrita, ou há quem vá para domínios mais específicos dentro de cada uma destas áreas ou destes domínios. Eu vejo sempre como um processo, como algo que está em contínuo desenvolvimento. Pode ser competência social, competência emocional, competência de leitura e de escrita. Aquilo que eu acho que retrata mais esta questão de processo é o que se implementa face a uma tarefa e que tem determinadas características que têm de ser desenvolvidas. Cabe a nós criar estas tais oportunidades para que o indivíduo seja obrigado a expor estas características e, há medida que as vai expondo, possa passar para um nível mais elevado do que o anterior. Portanto, é um processo.

(E) Que tipo de competências privilegia e porquê?

(D) Tem que ver com aquelas que são transversais, tem a ver com a expressão escrita, com a reflexão crítica. Eu avalio um trabalho, não há um peso nas atitudes e valores que poderia aqui haver neste domínio, porque são mestrados em que há muitos trabalhadores/estudantes, em que, claramente, nós não os conhecemos a todos, portanto nós não conseguimos ter muito este domínio. Nesta unidade curricular fica um bocado à parte, em termos de avaliação.

(E) Como ajuda os seus alunos a alcançar/adquirir as competências que constam no programa da unidade curricular que leciona?

(D) É essencialmente por todas as atividades que promovem reflexão, por questões que coloco em sala de aula, com os casos que trago para analisar, com os excertos que têm de discutir em sala de aula, o trabalho de grupo que é um momento formal da avaliação. É essencialmente nestes domínios.

(E) Como avalia as competências específicas?

(D) Através de um trabalho.

(E) Como avalia as competências genéricas ou transferíveis (transversais)? Penso que já respondeu. Acabam por não ser avaliadas? Não há uma percentagem para estas competências?

(D) Nesta unidade curricular pela sua especificidade não conseguimos...

(E) Que tipo de instrumentos entende serem mais eficazes para a avaliação deste tipo de competências?

(D) As transversais vão-se expressar nos momentos de avaliação que nós possamos ter, num trabalho de grupo que possamos fazer, por esta capacidade de reflexão e discussão em sala de aula. Não há um instrumento grelha, escala formal. Também acho que pode não ser tão

importante este domínio ser avaliado desta forma tão formal. É preciso percebermos quais são as competências que nós vamos avaliar e que indicadores é que temos dessas competências, indicadores estes que podem não ser formais, em grelha, ou instrumento formal de avaliação. No caso do mestrado em ensino é difícil, porque é uma unidade curricular comum a vários mestrados e isto dificulta a identidade do curso, e, sobretudo do indivíduo. Nós não conseguimos aceder a este domínio. As coisas têm de funcionar assim, portanto se calhar, enquanto docentes da formação educacional num contexto de curso, não é grave porque supostamente nas outras áreas de formação os outros docentes estão a fazer este trabalho, portanto o nosso contributo é um contributo que não vai a este domínio específico, mas é um contributo válido também no sentido do que pode dar a este diretor de curso. É isto que tem de se pensar no todo, e, no todo isto não é relevante! Agora, quando de facto estamos a falar de áreas curriculares em que temos de facto uma população, um grupo mais claro, mais fácil, isto é possível e tem de acontecer! Não faço com instrumentos, mas faço com indicadores claros da relação que estabelecem uns com os outros, da forma como resolvem um problema que é colocado em sala de aula ou nessa resolução de liderança e de cooperação. Tudo isto vai-nos dar um conhecimento do aluno. Quando nos dá um feedback do trabalho, dá-nos o feedback em termos científicos do saber que está a ser transmitido e das atitudes e competências que revelou.

(E) Até que ponto os objetivos gerais deste curso foram tidos em conta na elaboração do programa da unidade curricular que leciona?

(D) Não fui eu que fiz o programa, portanto não lhe consigo responder a esta pergunta. Mas acredito que sim e que é evidente, mas não... o meu papel não passou pela conceção.

(E) No seu entender, qual a importância das práticas interdisciplinares?

(D) Acho fundamental, por tudo o que já disse! Até pela especificidade desta unidade curricular por não chegar ao aluno, em particular, mas não tenho experiência deste domínio neste mestrado em particular. Mas não sei se a responsável da unidade curricular tem.

(E) Qual a sua receptividade a este tipo de práticas?

(D) Claro que sim! É algo que não se pode dizer a que não se está receptivo.

(E) O Processo de Bolonha refere-se a uma mudança de paradigma formativo que implica um conjunto de transformações. No seu entender que tipo de transformações são estas?

(D) O que eu senti com Bolonha foi um pouco aquilo que eu vivi, enquanto estava na prática, nas escolas como psicóloga, que aconteceu em 2001, com o DL nº6/2001, com o aparecimento das competências. Bolonha é um pouco isso! O aluno é construtor da sua própria aprendizagem e, portanto, o professor é de facto este tutor, este impulsionador de oportunidades de aprendizagem. Bolonha é essencialmente isto! Obriga a que de facto, ao ter estes domínios mais transversais do ponto de vista da avaliação, eles também sejam tidos em consideração mesmo nas metodologias de ensino. É comum todos os professores estarem preocupados em não ter só testes e terem outros elementos de avaliação. Isto é transversal a todo o Processo de Bolonha e esta é logo uma mudança formal! Às vezes mais no papel, não tanto no processo, na relação e na metodologia que o professor adota na sala de aula. Bolonha propõe isto, que haja mais trabalho de sala de aula, mais análise de texto, estímulo do trabalho individual. Mas hoje, com os processos de avaliação que estão a decorrer nos cursos, cada professor tem de pensar se de facto, na sua prática profissional, e na forma como estruturou e organizou a sua unidade curricular há espaço para que se faça um trabalho individual e como é que se avalia esse trabalho individual? Quando temos um trabalho de grupo que não é realizado em sala de aula, nós sabemos que é fora da sala de aula e há este

trabalho autónomo. Há de facto mudança que passa pelos elementos de avaliação, não estão só exclusivamente centrados no teste e nas metodologias de ensino, mas também acho que hoje o professor também está preocupado com os resultados, isto é óbvio! É evidente! Depois está a rivalidade: “se tu não tens sucesso na tua unidade curricular, então a unidade curricular vai ser transferida para outro departamento!” Então os professores têm de ter atenção ao que isto significa. Do ponto de vista da avaliação há mudança, obviamente. Às vezes é também preciso perceber que não é uma mudança só por causa do produto e que é uma mudança metodológica. Eu lembro-me de no âmbito do meu doutoramento estar a fazer uma entrevista a uma docente e ela me ter dito logo que é muito importante e que nós chamamos nos domínios de autorregulação, de organizadores prévios, é muito comum nas engenharias eles terem sebtas e a professora na sala de aula é capaz de apelar “leiam da página 20 à pág. 40”. O facto de ter dado esta informação tão abrangente, não era orientadora para os alunos. O que aconteceu é que ela tem um índice e na sala de aula, à medida que vai transmitindo os conteúdos, vai dizendo é da pág. 15 à pág. 20. Bastou esta mudança para que os alunos repetentes acharem que a cadeira já estava completamente diferente! O que o aluno precisava era de organizadores prévios, de orientadores. Mesmo quando se dá um documento eles perdem-se.

(E) Como descreve a sua adaptação relativamente a essas transformações?

(D) Eu, pessoalmente, não senti dificuldade nenhuma. Primeiro porque acho que já implementava algumas destas questões, depois porque tive a prática e senti que nos estávamos a aproximar daquilo que já acontece no ensino básico, deveria acontecer de uma forma diferente!

(E) Como descreve o grau de recetividade dos seus colegas relativamente a essas transformações trazidas pelo Processo de Bolonha?

(D) Na área da Psicologia e da Educação foi muito fácil, porque isto é inerente ao próprio processo, portanto isto foi quase automático. Da experiência que estou a ter no doutoramento eu acho que as engenharias sentiram mais essa parte, claramente. Sentiram mais impacto. Claramente são mais forçados a... e sentem-se forçados a... esses teriam provavelmente uma perceção diferente.

(E) Como descreve o grau de recetividade dos alunos relativamente a essas transformações trazidas pelo Processo de Bolonha?

(D) Eu acho que correu bem. A experiência que eu tenho... claro está, que tem que ver com o processo de ensino/aprendizagem. Houve alguns ajustes e aqueles alunos que tiveram que fazer a transição, tiveram ali alguma dificuldade, mas eu acho que a prática da área da educação e psicologia já se aproximava muito daquilo que Bolonha impõe. Por outro lado, é-lhes favorável, porque eles ao terem mais elementos de avaliação, claramente, têm uma maior probabilidade de sucesso. Isso é inegável, portanto, é em benefício deles.

(E) Quais as principais dificuldades na sua implementação?

(D) Eu acho que não é o Processo de Bolonha! As dificuldades que eu possa estar a sentir não têm a ver com o Processo de Bolonha! Acho que Bolonha não traz dificuldade absolutamente nenhuma. Obriga-nos, sim, a uma prática reflexiva, a algum reajuste, mas esse é o nosso papel.

(E) Caso tivesse de introduzir alguma alteração no âmbito do Processo de Bolonha, qual seria a principal?

(D) Eu sinto um bocadinho aquilo que eu vou sentido noutros níveis. Estruturalmente as coisas estão bem pensadas, mas acho que a prática é que não reflete isso. O que é que falta para Bolonha poder ser realmente um sucesso? Falta este investimento do docente neste trabalho mais de equipa. É do que eu sinto mais falta! Mas isto também tem de ser feito de uma forma muito estratégica e muito inteligente, porque se estamos a aumentar o trabalho, estamos a reunir para nada! O docente não dá só aulas, portanto isto teria de ser feito de uma forma um bocadinho diferente. A conjuntura não ajuda, porque exige, mas o que exige não se faz na sala de aula. Como é que um professor assegura o seu posto de trabalho e a sua ascensão na carreira publicando, porque é isso que é valorizado, e, simultaneamente, estando atento ao seu grupo de alunos, dando resposta às necessidades que eles têm. Impossível! Impossível! Isto é impossível! Os professores não conseguem e se calhar a dificuldade e aquilo que não está a correr tão bem tem a ver com o perfil de alunos que nos entra no ensino superior. Ainda não falei sobre isto, mas isto é verdade, não temos alunos autónomos e auto regulados e o processo de Bolonha implica ter um aluno autónomo e auto regulado, não o temos! Não vêm com essas competências autorregulatórias porque se viessem, provavelmente, o contexto de sala de aula não seria tão exigente! É a tal história de eu, no ensino superior, queixo-me do ensino superior, o ensino superior queixa-se do ensino secundário, o ensino básico da Pré e estamos todos aqui a queixarmo-nos! Eu sou um pouco defensora de que se não foi feito, vamos nós fazer. O que acontece e também sinto isto até fazemos, mas o aluno não desenvolve, o aluno não está de facto habituado. Ele vai para o nível que estava. Eu digo muitas vezes isto quando estou a lecionar determinado conteúdo a propósito de um tema qualquer peço opinião e a opinião que eles dão em março é a mesma que me deram em fevereiro antes de iniciar a unidade curricular. Eu digo-lhes: “essa era a opinião em fevereiro e agora em março?” Eles não integram os novos conhecimentos na sua vida. A maioria não faz isto! É o tipo de aluno que temos aqui! Toda a conjuntura do ensino superior e da função pública são grandes obstáculos e é preciso perceber que há muita necessidade de formação em pedagogia. Os nossos colegas das engenharias, das ciências exatas e de outras áreas científicas precisam de formação na pedagogia.

(E) Entende que de alguma forma há uma certa descredibilização da pedagogia no ensino superior?

(D) Acho, acho, tenho a certeza. Sinto isso! Eu sinto isso! Eu continuo a dizer, nós somos um departamento que precisa de se afirmar internamente na comunidade e mais tarde a nível nacional. Uns nascem logo, nós não! E mesmo quando somos bons tem de haver não sei quantas razões para justificar essa eficácia.

(E) Muito obrigada pela sua colaboração.

(D) De nada! Espero que tenha corrido bem a entrevista.

Anexo H

Transcrição da Entrevista C, instituição A

(E) Renovo, mais uma vez, os meus agradecimentos pela sua colaboração no meu estudo. Da última vez, questioneei-o sobre o que mais o motivava como Coordenador de Curso, agora pergunto-lhe o que o mais motiva enquanto docente?

(D) A possibilidade de transmitir os meus conhecimentos e de gerar também alguma motivação profissional nos alunos que vão depois sair com uma graduação superior. É importante motivá-los para a sua atividade profissional e dar-lhes algum gosto naquilo em que estão envolvidos. Portanto é isso que me dá alguma motivação para estar com os alunos e para lhes transmitir os meus conhecimentos.

(E) O que mais o desmotiva enquanto docente?

(D) Às vezes alguma falta de pré-requisitos que dificultam um bocado a transmissão daquilo que nós pretendemos para a unidade curricular. Outras vezes, o absentismo. Neste nível de cursos, muitas vezes, há um elevado grau de absentismo por termos alunos trabalhadores/estudantes, muitas vezes é difícil avançar como gostaríamos.

(E) Que tipo de relação estabelece entre a sua formação e a sua prática de ensino?

(D) As práticas que eu implemento em relação à minha formação não têm muita ligação, uma vez que a minha formação é uma formação mais tecnológica e aquilo que eu tento implementar em termos de práticas pedagógicas tem mais a ver com a minha experiência, com aquilo que eu fui aprendendo ao longo destes anos de ensino. Não tive nenhuma formação específica em metodologias e em didática, portanto baseio-me mais naquilo que fui aprendendo, nos erros...

(E) Também nas perceções que teve enquanto aluno?

(D) Também. Tento evitar aquilo que menos gostei nos meus professores, nomeadamente tentar ser o menos maçador possível para não desmotivar quem nos assiste.

(E) Que tipo de necessidades sente ao nível da atualização pedagógico-didática? Gostaria de frequentar alguma formação nesse âmbito?

(D) Provavelmente seria útil, pois às vezes há certos problemas que os resolvemos na hora, mas se calhar havia outras maneiras mais certas de dar a volta aos problemas que nos aparecem. Tentar abordar as questões de maneira a ser mais fácil para os alunos perceberem-nas. Acho que poderia ser útil a frequência de ações de formação de natureza pedagógica e didática.

(E) A universidade oferece esse tipo de ações?

(D) Já ofereceu e há outras instituições, por exemplo o Gabinete promove algumas ações também, nomeadamente na questão da geração de elementos de avaliação, formação de testes de avaliação, a melhor forma de as construir de maneira a que elas consigam de facto avaliar as competências que nós queremos avaliar.

(E) Até que ponto as necessidades que identificou estão relacionadas com o Processo de Bolonha?

(D) Não só com o Processo de Bolonha, pois há necessidades que são próprias do ensino e não são tão específicas do Processo de Bolonha. Claro que há algumas alterações que foram introduzidas, nomeadamente dar mais autonomia aos estudantes, que provavelmente há outras formas de motivar essa mesma autonomia que podem ser clarificadas através de uma formação desse género.

(E) Perante as necessidades que sente ao nível pedagógico-didático o que o impede de fazer essa formação?

(D) Principalmente a falta de tempo. Por haver outras atividades em que nós temos de estar empenhados, mesmo ao nível de avaliação docente que são mais preponderantes em termos de avaliação e que nos cortam o tempo para esse tipo de formação.

(E) No âmbito da unidade curricular que leciona quais as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação que privilegia no âmbito da sua prática de ensino?

(D) Essencialmente o trabalho de investigação, de pesquisa e também a parte do trabalho em equipa, em grupo. A avaliação é feita com base no resultado da pesquisa que é efetuada pelos alunos e também por uma apresentação pública do trabalho. Numa das componentes dos trabalhos que são apresentados, um deles é apresentado publicamente...

(E) Com outros docentes?

(D) Não. Não tem sido. É geralmente com o grupo de alunos da disciplina assistir e a questionar o aluno que está a apresentar.

(E) Quais são as principais vantagens desse tipo de estratégias para professores e alunos?

(D) Eu penso que em termos de alunos sinto-os mais motivados com esse tipo de trabalho. Sentem-se mais autónomos, naturalmente com algumas linhas orientadoras definidas, à partida, mas sentem-se motivados para fazer um bom trabalho por conta própria e obterem resultados positivos.

(E) Dentro também das linhas que eles escolhem? Há essa possibilidade?

(D) Há sempre vários assuntos que são propostos e eles dentro da gama alargada de assuntos optam por aqueles para os quais tenham mais afinidade ou mais sensibilidade. O facto de não serem aulas tradicionais dá-nos também alguma liberdade para gerir o tempo de contacto com os alunos, arranjando outras formas de comunicação com os alunos que não as aulas presenciais, isto é, há outra forma de orientar os alunos que não presencialmente e isso traz algumas vantagens também.

(E) A unidade curricular que leciona faz parte de uma das componentes de formação, Didáticas Específicas. Que importância atribui a essa componente para a formação dos seus alunos?

(D) No âmbito deste mestrado as didáticas são importantes principalmente para pessoas que não têm formação base em educação e que não têm prática de ensino, têm que haver algumas regras e formas de atuar para que consigam ensinar corretamente e acompanhar os alunos e ter várias ferramentas que os possibilitem de abordar diferentes problemas, ou o mesmo problema de diferentes formas para encontrarem o que é mais adequado aos alunos com que estão a lidar. Portanto, têm de ter essas ferramentas para as utilizar em sala de

aula. São componentes fundamentais para quem quer ser docente se não tiver um leque de ferramentas que possa utilizar, mesmo que não as utilize sempre, mas que tenha conhecimento da existência delas.

(E) Que tipo de competências privilegia na unidade curricular que leciona e porquê?

(D) Eu acho que na Didática da Educação Tecnológica há algumas competências que são específicas do ensino das tecnologias, mas a didática é uma área do saber que não é exclusiva da tecnologia, pois todas as outras áreas do conhecimento ao nível de ensino dos conhecimentos da didática são aplicáveis a todas elas. Portanto acho que há competências transversais a todas as áreas do conhecimento ainda que haja aplicação específica também no caso das tecnologias.

(E) Como ajuda os seus alunos a alcançar essas competências?

(D) O método de ensino é essencialmente o trabalho de pesquisa e de grupo, mas há momentos de apresentação de conhecimentos básicos das diferentes ferramentas para que possam aplicá-las no âmbito dos seus trabalhos. Portanto esses conhecimentos fundamentais da didática são basicamente transmitidos através de exposição e debate em sala de aula.

(E) Existe algum peso atribuído às competências transversais?

(D) Eu não faço essa separação específica entre umas e outras e não me preocupo de facto com esse peso. Tento transmitir aquilo que é a minha experiência profissional, os conhecimentos teóricos da didática, não tendo essa preocupação do peso dessas competências...

(E) Ou seja, embora valorize as competências específicas e as transversais, não é atribuída uma determinada percentagem ou em termos de parâmetros de avaliação às competências transversais.

(D) Não.

(E) Agradeço a sua participação.

Anexo I

Transcrição da Entrevista D, instituição A

(E) Chamo-me Ana Souto e Melo, queria começar por agradecer por ter aceitado colaborar no meu estudo e garantir o anonimato e confidencialidade desta entrevista.

O principal objetivo do meu estudo é compreender o impacto do Processo de Bolonha no âmbito das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação. Estudo de casos comparativo. A entrevista servirá para descrever o ponto de vista dos professores. Há quantos anos leciona no ensino superior?

(D) No ensino superior há dezasseis anos.

(E) Como surgiu a oportunidade de lecionar no ensino superior?

(D) Foi através de um concurso para substituição. Eu era professor no ensino secundário e fui requisitado para fazer precisamente uma substituição no ensino superior. Na altura havia ainda as bolsas do PRODEP que suportavam o custo dessa substituição e a instituição permitia que a pessoa que estava a lecionar saísse para doutoramento ou para o mestrado. Foi graças, de facto, a essa oportunidade.

(E) Qual a sua formação de base?

(D) Eu sou licenciado em design, pela Faculdade de Belas Artes de Lisboa e em arquitetura pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra.

(E) Qual a sua formação no âmbito educacional?

(D) Diretamente nenhuma, na medida em que quando fui professor do ensino secundário, eu estava a fazer a profissionalização em serviço, depois suspendi o processo. Desde então o contacto tem sido mais com a realidade académica. Progressivamente mais próxima da investigação do que propriamente dos aspetos pedagógicos.

(E) O que o motiva no ensino superior?

(D) Várias coisas. Por um lado, a necessidade de obter retorno da própria investigação que se faz, que se expõe; a capacidade de estabelecer com os alunos uma relação pautada, sobretudo, pelo aspeto intelectual, do que propriamente pela autoridade e o modo como entendo também o ensino, um pouco como sendo um instrumento privilegiado de intervenção na sociedade, de transformação social e um espaço de relacionamento que embora baseada no conhecimento tem muito que diz muito ao próprio desenvolvimento humano, quer do professor, quer, eventualmente, dos alunos dos diversos graus.

(E) O que mais o desmotiva?

(D) É a velha expressão e frase feita que é de facto a burocracia. Os trâmites administrativos que nos sufoca, cada vez mais e que ocupam seguramente 70% do nosso tempo.

(E) Que tipo de relação estabelece entre a sua formação e a sua prática de ensino?

(D) Há relações que se estabelecem de forma muito direta entre a solidez e a amplitude do nosso próprio conhecimento, e, a capacidade que isso tem de nos permitir organizar o nosso

próprio discurso de forma a transmitir aquilo que para cada público ou para cada curso ou que em cada disciplina nos parece essencial. Dada também a natureza da minha formação, um pouco abrangente, na medida em que vai do design à arquitetura e sendo doutorado em desenho que é uma área transversal às disciplinas artísticas, creio que, embora sendo suspeito, não querendo ajuizar em causa própria, mas parece-me que há uma ligação muito direta entre a nossa própria cosmovisão ou visão do mundo do modo como entendemos a própria arte, na medida em que tem sido o meu domínio especial de atividade e a capacidade que temos de transmitir e de ligar conceitos, de lidar com situações novas, de as interpretar à luz daquilo que sabemos e também de procurar novas formas de as relacionar. Portanto, acho que há uma relação muito próxima entre a minha formação e aquilo que ensino. E também o modo como entendo o ensino que é mais pelo lado dos conteúdos, pois isso é mais fácil de objetivar. Entendo também, na minha passagem pela Escola de Belas artes de Lisboa e pela Universidade do País Basco e pela Universidade francesa, em especial Bordéus, que há também códigos não explícitos na forma de relacionamento interpessoal que me parecem ter moldado a minha maneira de ser e a minha maneira de relacionamento com os outros. Ou seja, não só, os conteúdos, mas também a forma de relação, penso que há formas de relação apropriadas, há transmissão de conteúdos na área artística, pelo menos tenho desenvolvido um pouco essa convicção.

(E) Que tipo de necessidades sente ao nível da atualização pedagógico-didática?

(D) Sinto algumas no que diz respeito à capacidade de transmitir, ou pelo menos, de veicular mensagens complexas, sobretudo para públicos, para os alunos que cada vez mais, nos chegam sem os pré-requisitos que seriam desejáveis e que é necessário quase que transmitir o léxico das diferentes disciplinas, em particular no caso do desenho, da história da arte, da cultura geral e se torna bastante difícil. Ou seja, sinto falta ao nível didático de algumas metodologias que ajudem ou permitam superar essas dificuldades e, sobretudo, nos tempos de contacto cada vez mais reduzidos que temos.

(E) Até que ponto as necessidades que identificou estão relacionadas com a implementação do Processo de Bolonha?

(D) No que diz respeito às necessidades expostas não me parece que o Processo de Bolonha tenha identificado propriamente necessidades novas. Aliás, o primado ensino centrado no aluno é algo que no domínio artístico sempre foi uma constante. Não é nada de novo! Fez-se uma grande discussão em torno desse aspeto, mas a meu ver Bolonha, no domínio artístico, foi aproveitado, sobretudo, pelas piores razões e para os piores intentos. Foram, fundamentalmente, a redução das cargas letivas das aulas práticas, a redução da componente laboratorial e de trabalho de atelier nas aulas de desenho. Eu quando era aluno tinha dezasseis horas de desenho por semana e agora, no máximo o que se consegue admitir são seis horas por semana o que não permite sequer manter o instrumento gráfico oleado, nem dar continuidade a trabalhos com alguma complexidade. Não vejo essa virtude no Processo de Bolonha! Acho que o Processo de Bolonha em Portugal foi utilizado de forma muito perversa, em Portugal e não só porque eu tenho contactado com a realidade europeia e em Espanha também oiço as mesmas críticas, em França, as mesmas, em Itália, a mesma coisa. Por um lado, o Processo de Bolonha tinha essa intenção de aumentar a interação entre o professor e o aluno, permitir ao aluno outra autonomia, mas o que é facto é que a disponibilidade orçamental e a disponibilidade de docentes foi sempre diminuindo e em Portugal, neste momento o tempo que cada professor tem oficialmente para os alunos é insuficiente para cumprir os mínimos programáticos.

(E) De que forma a instituição de ensino superior onde trabalha tem dado resposta a essas necessidades?

(D) A universidade procura dar resposta, sobretudo, de nível formal. Há um gabinete para o desenvolvimento educativo ou de práticas educativas, o que é facto é que eu sinto, a título pessoal como diretor de um curso, sempre que divulgo essas facilidades ou as ações de formação que são disponibilizadas, uma grande resistência por parte das pessoas em aderir, na medida em que elas vivem absolutamente sufocadas com questões tangenciais e laterais àquilo que é o seu interesse fundamental de investigação. Ou seja, num caso concreto de um professor de desenho que não tenha tempo para desenhar durante a semana, parece-me trágico, é equivalente a um professor de piano que não tenha tempo para ele próprio praticar.

(E) De que forma a natureza das unidades curriculares (prática laboratorial, orientação tutorial, seminário, teórica, teórico-prática, prática) determinam o tipo de estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação a implementar?

(D) Determina, mas já determinava antes de Bolonha! Já havia diferenciação! Aliás, a diferenciação era maior entre as cadeiras práticas e as cadeiras teóricas, na medida em que as teóricas só podiam ser regidas por doutorados, desde praticamente que eu entrei no ensino superior tenho sido regente de cadeiras, mesmo como assistente. Nunca tive orientação nem coordenação, pois ninguém era mais graduado do que eu e esse princípio põe-se na medida em que há uma coordenação piramidal e uma supervisão geral das matérias que não ocorria e que não passou a ocorrer com Bolonha.

(E) Mas o professor entende que a diferente natureza das unidades curriculares define as estratégias de aprendizagem e avaliação?

(D) Acho que sim. Acho que pode ter. As disciplinas teóricas têm uma natureza mais fundamental, enquanto que as teórico-práticas têm uma natureza mais aplicada. O que é facto é que se encontrou estas teórico-práticas como sendo um híbrido onde praticamente assenta toda a estrutura curricular, ou a estrutura curricular da generalidade dos cursos. Dentro da categoria ou da designação de teórico-prática cabe muita coisa, pois cabem cadeiras com uma componente iminentemente teórica e com uma componente prática, como cabem cadeiras mais híbridas onde a teoria não se distingue tanto da prática e onde a teoria é produzida de forma mais laboratorial. No fundo, a cadeira teórico-prática tanto serve para encobrir a capacidade de desdobramento das teórico-práticas ou das práticas em turnos laboratoriais, porque isso exige uma maior disponibilidade de docentes, como permite a redução da complexidade das cadeiras teóricas, classificando-as de teórico-práticas para que elas possam ter uma outra, eventualmente, ligação com as diversas matérias, com a natureza dos cursos, com algumas experiências, com alguns trabalhos que possam vir a ser desenvolvidos de natureza não tão essencial, não tão fundamental, mas mais de ciência aplicada, digamos. Deixou de haver cadeiras teóricas! No sentido clássico do termo universitário, deixou de haver cadeiras teóricas.

(E) Não concorda, portanto...

(D) Não, de todo. Até porque a teórico-prática foi e tem vindo a ser revestida de um cariz quase profissionalizante e isso tem a ver com o paradigma universitário que algumas universidades estão a adotar que as aproxima um pouco desse universo, digamos, politécnico e que não é de todo a minha visão!

(E) No âmbito do seminário de artes visuais que o professor leciona, quais são as estratégias de ensino, aprendizagem e instrumentos de avaliação que privilegia no âmbito da sua prática de ensino?

(D) É uma unidade muito clássica, nesse sentido. Tem vindo a ser progressivamente aproximada da matriz do seminário que tem um pouco essa finalidade de lançar sementes, ser seminal. Um pouco à maneira dos encontros dos seminários, de discussão, da universidade antiga temos vindo a trabalhar em torno de uma obra. Escolhe-se por ano uma obra e tentamos retirar o máximo de sumo dessa obra. São obras como tidas como fundamentais que aparecem em todas as bibliografias, mas que pouca gente leu. Este ano foi uma obra que toda a gente conhece, pelo menos vê citada nas bibliografias, mas que de facto praticamente nenhum dos alunos a tinha lido ainda e foi a oportunidade de a ler e de a discutir em grupo. No seminário a estratégia é de facto essa. Construção do conhecimento pela crítica, pela análise, pela recensão, pela exposição pública, pela construção de um discurso de um todo de uma leitura.

(E) Os alunos como são avaliados?

(D) São avaliados pela sua prestação enquanto recenseador, alguém que lê e que entende e consegue transmitir o que leu de forma sintética e também com sentido crítico, demonstrando o conhecimento sobre a totalidade da obra e do contexto ideológico da época e do que a obra pode ter dado origem, esse é um aspeto e há outro lado que é eles serem também avaliados pela sua capacidade de arguição. Ou seja, enquanto advogados da acusação do colega, na medida em que vão também ter a necessidade de colocar questões, objeções, de encontrar fragilidades e desmontar a intervenção do outro. Portanto, são postos nos dois papéis.

(E) Quais são as principais vantagens na sua implementação?

(D) Por um lado, há vantagens que decorrem logo do facto de as pessoas terem que se representar a si mesmas em dois papéis opostos, de alguém que afirma e de alguém que objeta, que encontra dificuldades. Depois alguém que tenta responder a objeções. No fundo, passa muito por esse enfrentamento de alguém que expõe e de alguém que contesta, de alguém que duvida, de alguém que tem dificuldade em aprender, alguém que pede explicação e que pergunta. Essa é a forma de lidar com o que eu começo por chamar o paradoxo humano que é alguém para perguntar tem que saber já alguma coisa, saber exatamente enquadrar a pergunta e isso vai fragilizar o primado de Bolonha, porque se o aluno não sabe nada, não pode perguntar com propriedade. É preciso conseguir enquadrar a pergunta e daí que, embora não haja ninguém completamente ignorante, também não há ninguém completamente sábio, mas o conhecimento constrói-se um pouco nessa dialética. A cadeira de seminário tem esse sentido. Muito prático de demonstrar que o conhecimento não é uma coisa que se adquira de forma passiva, mas é algo que se constrói com uma atitude crítica e ativa.

(E) Qual o papel que atribui à escolha das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação na formação dos alunos futuros professores?

(D) Parece-me que, recorrendo à minha experiência de aluno, ter contacto com essa diversidade de metodologias, posturas, de experiências...

(E) o professor entende que é importante o tipo de estratégias que esses futuros professores assistem durante a sua formação, enquanto alunos, que poderão influenciar as suas práticas letivas no futuro?

(D) Creio que sim. Pela positiva e pela negativa, porque se tiverem más experiências vão procurar alternativas. Mas parece-me que sim, que é fundamental que haja essa visão da diversidade para com maior consciência poderem optar pela metodologia A ou B em função do

contexto de Bolonha. Só conhecendo as especificidades, o alcance, a pertinência de cada uma delas em cada contexto é que poderão optar com consciência.

(E) A unidade curricular que leciona faz parte de uma das componentes de formação. Neste caso, faz parte da componente de formação na área da docência. Que importância atribui a essa componente para a formação dos seus alunos?

(D) No caso do mestrado de EVT eles só têm um semestre com esta unidade. A cadeira é um pouco diferente para quem tem os dois semestres, na medida em que surge em continuidade e permite aprofundar algumas questões. Permite primeiro perceber o que se entende, qual é o universo que a categoria de Artes Visuais se circunscreve, ou seja, a que é que isso se refere, a que é que isso se reporta, na medida em que é uma designação um pouco abrangente. Ela exclui todo um universo das artes plásticas que vai além da visualidade, que as pessoas continuam a identificar como artes visuais, ou seja, permite-lhes questionar o próprio conceito, os limites do campo de trabalho deles e isso parece-me fundamental em qualquer área de trabalho, as pessoas perceberem qual é o âmbito em que se movem. E permite também perceber qual é a filiação dessa designação dessa categoria, como é que surge, quais são as suas limitações e basicamente o que se pretende é criar alguma discussão, alguma polémica naquilo que parece evidente que é universalmente aceite, categoria de artes visuais e perceber que ela não é assim tão isenta, tão neutra quanto isso.

(E) A unidade curricular que o professor leciona pertence à componente de formação na área de docência do mestrado de EVT, que na legislação deve equivaler, no mínimo, a 5% da carga total do mestrado. Concorda com o peso percentual atribuído?

(D) Eu não conheço bem o currículo completo do mestrado de EVT, conheço melhor o de Artes Visuais. Parece-me escasso atendendo que temos apenas uma hora de seminário por semana e atendendo ao número de alunos, visto que a disciplina está aglutinada com seminário de investigação em artes visuais e que eram mais de quarenta alunos, uma hora por semana parece-me, francamente, pouco e atendendo ao trabalho que os alunos têm. De facto, alguns alunos tiveram que dedicar duas semanas, quer a apresentação, quer a arguição, provavelmente mais do que esses 5%...

(E) O tempo destinado para o trabalho autónomo foi ultrapassado?

(D) Creio que sim, mas também não conheço em pormenor os detalhes do estágio, da dissertação quanto tempo é que dedicarão a isso.

(E) Como caracteriza o papel do professor e do aluno no âmbito do Processo de Bolonha?

(D) Acho que os alunos são nitidamente o centro das atenções e houve junto de alguns docentes uma intervenção e um conjunto de medidas tendentes à alteração de posturas, de procedimentos muito autocráticos até, aspeto que vai ao encontro um pouco da nossa cultura universitária tradicional. Penso que aí houve alguma alteração. No que diz respeito à qualidade do trabalho desenvolvido, eu tenho as maiores reservas, tanto pelo número de alunos, pelos rácios que aumentaram imenso, quer pela redução dos tempos letivos, quer pela redução das contratações, das renovações e pela, cada vez, maior abrangência de temáticas que cada professor tem que lecionar, que impede o desenvolvimento de uma investigação ou uma carreira de investigação em paralelo, como está instituído.

(E) Como é que são decididas as estratégias ensino, aprendizagem e avaliação no âmbito da unidade curricular que leciona?

(D) Há uma parte que é decidida, ou seja, que é proposta com maior convicção da minha parte e há outros aspetos que são discutidos com os alunos, em geral o programa é discutido com eles.

(E) Mesmo a parte relativa à avaliação?

(D) Sim, é discutido. Qual o peso, em que altura é que devem entregar o trabalho e que parte e como e em que moldes de maneira a que possa corresponder às expectativas e não colidir com outras solicitações que eles também tenham agendadas e por força por serem, na maior parte, trabalhadores/estudantes também.

(E) Então, o professor considera positivo que os alunos sejam envolvidos na organização dos cursos e na conceção/aperfeiçoamento das unidades curriculares?

(D) Parece-me positivo, quer das metodologias, quer do resultado que isso tem ao nível da motivação, um pouco também do otimismo com que encaram as coisas, na medida em que, percebem que são parte interessada em que o processo corra bem e que o professor não é o único interessado em que o trabalho que se faça e que os objetivos também sejam alcançados, portanto acho que da parte dos alunos também há esse envolvimento e tem havido essa resposta.

(E) Acha que é exequível e pertinente?

(D) Sim, mas não acho que seja uma originalidade de Bolonha. Eu tenho essa experiência desde o secundário, sempre tive professores que discutiram isso e tive professores que nunca o fizeram.

(E) Quer com isto dizer que provavelmente haverá agora também professores...

(D) Professores que fazem isso e que há outros que não o fazem. Portanto acho que não me parece uma originalidade de Bolonha, pode isso agora estar normalizado ou estar... aliás, Bolonha teve esse condão de fazer proliferar os regulamentos e tudo quanto sejam normativos.

(E) O que entende por competência?

(D) A meu ver, competência é um saber-fazer algo. Isso pode implicar um conhecimento mais ou menos fundamental. Opõe-se, em geral, essa competência ao conhecimento, ao leque de conhecimentos, ao elenco de conhecimentos ditos mais académicos.

(E) Que tipo de competências privilegia e porquê?

(D) A capacidade de ler um texto e de o interpretar, coisas que a meu ver são muito primárias para poderem ser iniciadas no ensino universitário, mas que de facto é necessário, porque há pessoas que chegam sem entenderem o que leem, sem terem a capacidade de transmitir a públicos não especializados aquilo que acabaram de pensar ou de ler ou de discutir, capacidade de interlocução, de objeção, de exprimir concordância ou discordância, capacidade de pegar num conjunto de informação que aparentemente não tem relevância para a área de trabalho e de a relacionar, competências de ordem cognitiva, mas também de ordem relacional, social, visto que também implicam exposição, capacidade de se posicionar perante uma audiência que os futuros professores terão de ter no quotidiano de ter essa competência de relacionamento com uma assembleia, com o outro, dinamização de um grupo.

(E) Pela sua resposta, vejo que o professor colocou ênfase em competências transversais ou transferíveis. Essas competências são avaliadas? São tidas em conta na avaliação?

(D) Sim. No fundo o que podemos dizer, pela performance do aluno.

(E) Portanto, a classificação que é atribuída ao aluno não será só com o seu nível de conhecimento sobre o assunto específico?

(D) Não, não tem só a ver com o conhecimento. Eu sou muito clássico nisso e se calhar isso pode gerar alguma tensão mas eu acho que há conhecimento e há competências. Acho que há pessoas muito cultas, sábias e incapazes de transmitir sem essa competência, mas não deixam de ter essa capacidade de acumulação e, por vezes, a transmissão não é feita pelas vias que nós achamos normais mas provavelmente por outras vias um pouco ortodoxas transmitirem os conhecimentos que têm. Sim, as competências são objeto de avaliação, mas não se procura que haja competências vazias, na medida em que a pessoa pode ser muito capaz de transmitir uma ideia a uma audiência mas se a ideia não tiver qualquer sentido, se não tiver pertinência, ou se não tiver relação com a matéria em estudo, acaba por ser mais um *entertainer* do que propriamente de aluno.

(E) Entende, então, que a competência tem de estar ligada ao saber?

(D) Acho que faz sentido no universo académico.

(E) Que tipo de instrumentos utiliza para avaliar essas competências?

(D) Não utilizo instrumentos científicos que me permitam aferir com rigor, mas acho que, por defeito de formação, acho que utilizo muito o sentido empírico, a eficácia, o retorno e há um instrumento que se usa muitas vezes por segurança que é a avaliação dos seus pares. Em geral, os alunos, os colegas participam na avaliação uns dos outros e isso também permite perceber qual é o sentido geral, é uma amostra.

(E) Até que ponto os objetivos gerais deste curso foram tidos em conta na elaboração do programa da unidade curricular que leciona?

(D) Foram, na medida em que há esta questão: o conjunto de objetivos fundamentais do curso, o seminário procura satisfazer algumas dessas competências como ir preencher alguns desses conteúdos, desses núcleos, dessas unidades programáticas do curso, designadamente a este nível do conhecimento, das leituras fundamentais, se são ou não fundamentais é sempre discutível mas temos que fazer opções e há uma articulação obviamente por força das planificações que são feitas em sede da comissão de curso. Há uma homologação dos programas e depois há coisas mais implícitas que temos conhecimento que os outros estão a fazer, vamos vendo, vamos observando, procura-se que haja essa articulação e que não haja essa sobreposição. As unidades curriculares já são tão poucas que se houver uma sobreposição, acaba por haver uma zona que fica por cobrir.

(E) No seu entender, qual a importância das práticas interdisciplinares?

(D) No caso do mestrado, nos mestrados em que eu tenho lecionado, não tenho experiência de muitas práticas interdisciplinares. No caso do seminário do mestrado de EVT como é lecionado ao mesmo tempo do seminário de investigação do mestrado de artes visuais serve para formular a proposta de investigação que é desenvolvida na dissertação, isto é, ajuda, é uma lógica interdisciplinar porque há um diálogo com o aluno e que acaba por ter obrigação de estruturar uma proposta de investigação que pressupõe uma investigação prévia, é feito quase um protótipo na cadeira de seminário que depois pode ser concretizada no âmbito de

uma outra cadeira. No sentido interdisciplinar propriamente sincrónico, um trabalho realizado com o contributo de diferentes disciplinas é a única relação que vejo neste caso concreto.

(E) Qual a sua receptividade a este tipo de práticas?

(D) Acho que sou receptivo, quando se justifica, sim. Parece-me que se justifica em cadeiras com uma componente letiva maior e com outra abrangência de trabalho. Uma cadeira de seminário tem um sentido muito restrito, reduzido, uma hora por semana, um programa que até é excessivo para esse horário.

(E) O Processo de Bolonha refere-se à mudança para um novo paradigma formativo que pode implicar um conjunto de transformações. Tem alguma ideia sobre a que tipo de transformações implica?

(D) Por um lado, acho que há uma diferença muito grande entre aquilo que é a Convenção de Bolonha, com a qual, no geral, estou de acordo, com as suas aplicações nacionais. No Processo de Bolonha cada país tem o seu e depois cada subsistema interpretou à sua maneira. Pode-se usar o paradigma no sentido quase em que usa o Edgar Morin, o paradigma perdido, na medida em que de facto um paradigma substitui outro e de facto há um pouco esse sentido de tentativa de substituição do mundo. A universidade é um bocado irreformável e Bolonha veio de facto trazer um novo catálogo de nomenclaturas para as mesmas coisas e essa foi a transformação mais de fachada, porque as coisas passaram a ser as mesmas, chamadas de outra maneira. Houve de facto um discurso novo ao nível político e vai autorizar a um economicismo nunca visto e um desinvestimento na educação, propagando exatamente o oposto. Nunca se falou tanto da importância da educação para a felicidade dos povos e para o progresso e para a prosperidade das nações quanto agora e nunca se viu como agora o desinvestimento que há na educação e Bolonha pode não ter sido delineada com esse propósito, mas o que é facto é que sobre a sua alçada tem permitido tudo isso.

(E) Como descreve a sua adaptação relativamente a essas transformações?

(D) Uma adaptação que não é entusiasta, pelo contrário, por força também de alguma distância que tenho em relação a estes processos. Tem havido alguma adaptação muito pragmática no sentido de satisfazer os requisitos e as imposições que todos os dias nos inundam a caixa de correio eletrónico e as plataformas on-line e as imposições administrativas de vária ordem e tenho-me adaptado também à redução de tempo para fazer aquilo que de facto me parece absolutamente fundamental que é preparar aulas, ler, estar atualizado, viajar e perceber o que os outros estão a fazer, perceber o que se justifica em cada altura. Parece-me que tem havido alguma adaptação a esse nível, mas também porque confluem, neste momento, um conjunto de outras circunstâncias que não estão diretamente dependentes de Bolonha, mas que decorrem do contexto em que vivemos e que a universidade portuguesa vive e que fazem dessa adaptação mais uma situação quase de recurso, de inevitabilidade do que propriamente do que uma adaptação que nós possamos programar.

(E) E relativamente aos seus colegas, como descreve o grau de receptividade dos seus colegas relativamente a essas transformações trazidas pelo Processo de Bolonha?

(D) Sinto que há pessoas com muito entusiasmo com esta nova ideologia, na medida em que acham que é o caminho. Até porque a maior parte dos professores com que me relaciono estão na universidade há mais tempo do que eu noto algum desalento, inclusive há algumas pessoas que pedem aposentações e reformas antecipadas e deixam o ensino porque têm mais que fazer do que sentirem-se parte de uma cadeia telecomandada para a prestação de um serviço, pois acham que a universidade é um pouco mais do que isso e que a missão da

universidade vai um pouco além do fornecimento de serviços de educação que são fundamentais mas que a universidade deve ter uma palavra a dizer sobre os moldes em que os fornece.

(E) Como descreve o grau de receptividade dos alunos relativamente a essas transformações trazidas pelo Processo de Bolonha?

(D) Eu penso que os alunos não se aperceberam. Eventualmente ao nível das exigências que tem a ver com questões geracionais. Quando eu era aluno era impensável estar com uma exigência para com um professor catedrático com questões menores. Hoje em dia parece-me que essa barreira, por razões nalguns aspetos até saudáveis, deixou de existir e acho que talvez estejam mais conscientes dos seus direitos. Talvez não estejam tão conscientes dos deveres que têm enquanto alunos e também do potencial e do poder que têm de transformação não só pelos expedientes administrativos e regulamentares, mas também pelos expedientes substantivos, pela aquisição de saber. Parece-me que a missão da universidade se deslocou desse universo, da produção de conhecimento para a prestação de serviços e Bolonha acho que põe a tónica no sítio certo, nesse sentido.

(E) Quais as vantagens na sua implementação?

(D) Como foi feito, não vejo vantagens nenhuma, ou seja, não faço melhor o meu trabalho do que fazia. Não acho que tenha condições para fazer o meu trabalho agora do que fazia há dez anos. Pelo contrário. Não sei se o que estou a dizer esteja a satisfazer as expectativas, mas....

(E) De todo, todas as perspetivas são bem-vindas ao meu estudo e é por essa razão que estamos aqui.

(D) Não me parece que Bolonha toque no fundamental. Não toca no fundamental! O fundamental é a consolidação e no universo artístico é necessário tempo. As coisas não se adquirem pelas leituras, é preciso passar pela experiência e no universo da formação artística é preciso construir, é preciso fazer, é preciso ter o contacto direto com a matéria, com as pessoas, pois não se ensina a ser criativo sem tempo para abreviar os processos.

(E) Essa é a principal dificuldade que o professor sente?

(D) Não, não, não, há outras! Há outras que fazem de Bolonha uma fraude autêntica! A conversão dos ciclos antigos de licenciatura, mestrado e doutoramento na atual nomenclatura é uma fraude! E a fraude superou todos os pontos de vista, inclusive em relação em que por exemplo quem tinha habilitações antigas e que fez um bacharelato que agora corresponde a uma licenciatura. Um bacharelato antigo tinha uma carga horária de quarenta, cinquenta horas por semana, aliás, eu tinha aulas das oito da manhã até às sete da tarde, cinco dias por semana. A licenciatura era de cinco anos, aliás quando eu fiz a licenciatura em arquitetura eram seis anos. Seis anos de trabalho intenso, de noites perdidas e de facto a interiorização dos processos complexos faz-se pela intensidade e Bolonha acha que de facto que é pelo cumprimento desses indicadores todos que as pessoas de facto adquirem competências, o que é facto é que eu tenho alunos de mestrado que já não se lembram do que aprenderam no segundo ano da licenciatura. Os mestrados passaram a corresponder um pouco às licenciaturas antigas, sem o mesmo grau de dificuldade, até porque havia licenciaturas antigas com provas finais que eram autênticas, nos critérios atuais, quase teses de doutoramento, e depois a própria planificação dos doutoramentos do ponto de vista curricular, como atualmente sucede, disfasia completamente o doutorando de autonomia e de capacidade crítica sobre o seu próprio percurso. Se quer que lhe diga, é isto Bolonha! Isto é a visão que eu tenho, que é uma fraude completa! Ao nível de concursos públicos pessoas

com mestrado passarem à frente de pessoas com licenciaturas antigas, pessoas com o doutoramento terem de dizer se é pré ou pós Bolonha, sendo isso agora ilegal, ou seja, estamos a designar da mesma forma percursos diferentes, de coisas distintas.

(E) Que estratégias implementa para ultrapassar essas dificuldades?

(D) Não há estratégias! É enfrentar, é denunciar as coisas... olhe, é isto que eu lhe estou a dizer. É uma fraude, acho que a universidade se demitiu de enfrentar este problema por razões também economicistas, porque interessa desmultiplicar os graus para cobrar mais propinas.

(E) Caso tivesse de introduzir alguma alteração no âmbito do Processo de Bolonha, qual seria a principal?

(D) Esta seria uma delas, por exemplo! De chamar as coisas pelos nomes. Primeiro ciclo, segundo ciclo, terceiro ciclo e depois doutoramento que é um grau que deveria estar fora desta lógica de “fuga para diante” que corresponde à atual estrutura dos ciclos. Há algumas contradições, a falta de sequência dos ciclos, pois há universidades com o terceiro ciclo em áreas onde não têm o primeiro ciclo. Há politécnicos com segundos ciclos mas não podem ter o terceiro ciclo. Há universidades que têm o primeiro e terceiros ciclos, mas não têm o segundo, nalgumas áreas, portanto, não há razão ou lógica sistémica que presida a aplicação desta Convenção que se possa chamar uma reforma. É um ajustamento! É mais uma oportunidade para cobrar propinas intermédias.

(E) Terminámos. Agradeço, mais uma vez, a sua colaboração.

(D) De nada. Gostaria de saber as perspetivas dos colegas.

(E) Com certeza que sim. Obrigada.

Anexo J

Transcrição do Grupo focal, instituição A

(E) Chamo-me Ana Luísa Souto e Melo. Estou, neste momento, a desenvolver uma tese de doutoramento no âmbito do impacto do Processo de Bolonha nas metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação, no Mestrado de EVT. Trata-se de um Estudo de casos comparativo. O grupo focal servirá para descrever o ponto de vista dos alunos sobre o mesmo assunto. Garanto o anonimato e confidencialidade dos dados obtidos através deste grupo focal. Agradeço, ainda, a vossa colaboração para participar no estudo.

Vou começar por distribuir uma ficha de identificação pessoal e profissional para preencherem.

Pretende-se um debate de ideias, percepções, crenças sendo que o objetivo não será propriamente a convergência de ideias, mas que atenda com igual atenção a ideias divergentes. O confronto de ideias será um aspeto bem-vindo ao debate.

Vamos, então, começar o grupo focal. Gostaria que comessem por falar um pouco sobre as motivações e expectativas que os levaram a inscrever no mestrado.

(A2) Ainda por cima estas perguntas numa altura em que ficámos a saber que só nos dá profissionalização em Educação Visual e Tecnológica!

(A1) O objetivo era esse. Era obter uma profissionalização.

(A3) Exatamente.

(E) Em EVT?

(A1), (A2), (A3), (A4), (A5), (A6) Não!!

(A2) Em Educação Tecnológica.

(A5) Eu acho que, no geral, para todos, o objetivo principal era obtermos a profissionalização para o Grupo 600 e 530, já que são dois grupos que estão incluídos no ensino básico...

(E) Em Educação Visual e em Educação Tecnológica.

(A1) E também foi isso que a universidade publicitou...

(A3) Que as saídas profissionais eram essas!

(A5) Foi isso que a universidade publicitou na plataforma!

(E) Até que ponto essas expectativas estão a ser cumpridas?

(A1), (A2), (A3), (A4), (A5), (A6) Não estão!!!!

(A1) Não estão a ser cumpridas. Saiu tudo furado!

(A3) Pois, porque nós não estamos pela EVT.

(A2) Sim, porque existem pessoas no Mestrado que já são profissionalizadas em Educação Visual e Tecnológica e estão a fazer um mestrado para uma profissionalização que já possuem. É um pouco andar para trás.

(A3) É frustrante.

(A2) Foge um pouco do objetivo inicial. As pessoas que estão no mestrado, em que a área de licenciatura não era o ensino, estão um pouco menos prejudicadas, mas, ao mesmo tempo, o objetivo não era esse, uma vez que o mercado de Educação Visual e Tecnológica está muito preenchido. A intenção era mesmo abranger os restantes grupos, de Educação Visual e Educação Tecnológica. Ou seja, neste momento acabámos na conclusão global: que estamos um pouco dececionados com o mestrado.

(A1) e (A3) Um pouco, não! Muito dececionados!

(E) Porque as expectativas criadas inicialmente não foram atendidas?

(A2) Porque a publicidade inicial da universidade previa o mestrado com profissionalização nas três vertentes e na realidade descobrimos que não é isso que irá futuramente...

(E) E como descobriram?

(A3) Foi através de um parecer do Ministério da Educação que chegou agora.

(A2) Porque desconfiámos todos, começámos a desconfiar que era um pouco confuso dar para as três áreas. Entretanto, começámos a pesquisar por outras formas e fizemos pressão e, entretanto...

(A3) E porque as pessoas que estão a estagiar, estão a estagiar só no 2º ciclo, o que é estranho!

(A2) E não nos deixaram estagiar no 3º ciclo.

(A6) Mas há aí uma outra questão importante que é o Decreto-Lei nº43/2007, que fala da profissionalização, diz lá, no nosso caso, que ficamos profissionalizados para dar a disciplina de Educação Visual e Tecnológica para o ensino básico, que inclui 1º, 2º e 3º ciclo e aqui é uma das grandes questões. O Ministério criou esta Lei, mas depois diz que estas pessoas não podem ficar profissionalizadas para o 3º ciclo. É uma incongruência!

(E) Pedia-vos agora que fizessem uma apreciação sobre as estratégias de ensino/aprendizagem e avaliação nas várias unidades curriculares do mestrado. Têm unidades curriculares teórico-práticas, de seminário, workshop, não têm?

(A1) Sim.

(E) De que forma essas unidades curriculares diferem umas das outras?

(A2) Foi mais no âmbito teórico do que propriamente prático. Práticos foram os workshops, as Didáticas...

(E) O que fizeram nos workshops?

(A1) Serigrafia.

(A5) Stencil...

(A1) E aquele dos chapéus, como é que se chama?

(A4) Sete chapéus do pensamento.

(E) Podem descrever como é que decorreram esses workshops?

(A2) Era com convidados, vinha uma pessoa especializada na área que demonstrava e nós fazíamos os trabalhos práticos mesmo. Acabávamos por realizar trabalhos práticos.

(A3) Esses workshops foram muito, muito interessantes.

(A2) Os sete chapéus do pensamento foi mais interessante.

(A4) Foi de escrita criativa...

(A2) A escrita criativa foi o próprio professor que deu.

(A3) Era sobre poesia visual...

(A2) Foi o próprio professor que efetuou o workshop.

(A6) Penso que para um Mestrado de ensino da Educação Visual e Tecnológica para funcionar o primeiro ano, sermos nós os primeiros alunos, penso que haverá coisas a melhorar...

(A1) Acho que as unidades curriculares foram muito teóricas, a Psicologia, a História são muito teóricas.

(E) Foram muito teóricas?

(A1) Sim.

(A6) Acho que essas cadeiras de base de formação para quem não é de ensino são muito importantes... agora as Didáticas e as pedagogias, acho que deveriam ser mais práticas no sentido de aprendermos mais...

(A2) Ou seja, ser um pouco complementar a teórica com a prática ao mesmo tempo e é o que ele diz, está um pouco aqui a lacuna de muita teoria e pouca prática.

(E) Conseguem atribuir uma percentagem?

(A3) Mais ou menos 70% teórica e 30% prática.

(A2) Depende da disciplina!!

(A1) Por exemplo, no seminário não demos teoria nenhuma!

(E) Nas unidades curriculares que estiveram a falar, as teóricas, que tipo de atividades são privilegiadas?

(A3) Basicamente são trabalhos! Trabalhos de pesquisa... Atenção, que nós tivemos uma componente muito forte de apresentação de trabalhos para os colegas, não se podem esquecer! Com a professora XXXX tivemos de apresentar trabalhos para os colegas, não foi?

(A1) Mas, desculpa lá. Os temas não eram nada adequados ao mestrado!

(A3) Eram sobre a história da educação!

(A1) A História sim, mas, por exemplo, na XXXX que tu não tiveste porque já tinhas a profissionalização noutra área... Eu não aprendi nada na XXXX!

(A3) Eu aí não posso falar, mas por exemplo na XXXX e XXXXX era a história e a evolução da educação... acho que foi interessante!

(A1) Tudo bem, eu acho que essa foi essencial.

(A3) A docente deu muitas aulas teóricas, deu muitos conceitos teóricos, mas depois também havia a componente prática que eu acho que era forte. Nós todas as semanas apresentávamos trabalhos com base nos temas. Depois tivemos agora um seminário com o professor XXXX que foi praticamente trabalho de investigação e depois apresentação perante os colegas.

(E) Faziam pesquisa durante o seminário?

(A1) Sim.

(A2) Não. O seminário era a apresentação! A pesquisa era feita em casa...

(E) Faziam-na no trabalho autónomo?

(A1) Exatamente.

(A4) O professor deu um capítulo de um livro a cada um e nós e tínhamos de o apresentar...

(A1) Havia o arguido e o arguente e cada...

(A3) Acho que foi para nos preparar um bocadinho depois para a defesa da dissertação.

(E) Existia um arguido e um arguente? Como era?

(A3) Eram distribuídos aleatoriamente um capítulo a cada um e um par a cada um. Ou seja, eu arguí com a XXX, a XXX arguiu comigo. Um apresentava e depois ao fim de o outro apresentar era questionado pelo par, embora toda a turma pudesse depois questionar.

(E) Questionava-o sobre o trabalho apresentado?

(A3) Sim.

(A1) Essa parte não foi muito apelativa.

(E) E relativamente à avaliação? O que os professores privilegiam?

(A1) Houve as duas vertentes. Uma das vertentes que, para mim, é a pior foi a professora de XXXXX e XXXXX... Dava uma percentagem muito elevada à frequência e ao exame, que eu acho que era um bocado mau. Dava uma percentagem muito elevada à parte teórica e escrita.

(A3) E à frequência das aulas, visto que no meu caso, eu sou trabalhadora estudante...

(E) A vossa presença nas aulas era avaliada ou era tida em conta na avaliação?

(A1), (A2), (A3) Sim, sim.

(A2) Tendo em conta que é um mestrado em que a maior parte das pessoas estão a trabalhar...

(A1) Atenção, que o mestrado funcionava durante a semana, tínhamos três dias por semana. Não era sexta e Sábado.

(A2) Tendo em conta que 90% das pessoas são trabalhadoras, sendo um mestrado que era lecionado durante a semana...

(A3) Havia alguns desempregados que podiam cá estar a semana toda e outros...

(A2) E outros, não!!!

(A3) Tinham muita dificuldade em se deslocarem.

(A2) O mestrado foi lecionado durante a semana, durante as horas laborais, era muito complicado e aí eu penso que as pessoas que trabalham foram um pouco prejudicadas porque era muito avaliada a presença física...

(E) Física? Como assim, não era a participação?

(A3) Havia aulas em que não participávamos e éramos avaliados por estarmos.

(A1) Mas eu tenho um caso engraçado. Eu sou trabalhadora-estudante e fiz um trabalho com outra colega e a colega não vinha às aulas todas. Eu vim às obrigatórias que acho que era 50%. No trabalho final nós tivemos 14, o professor deu-me 13 e 15 a ela. Questionei-o porquê, visto que tinha sido um trabalho em grupo, porque é que eu tinha 13 e ela 15 e ele disse que a nossa nota era 14 a ela dava-lhe mais um valor porque tinha vindo às aulas e a mim tirava-me um valor porque não tinha assistido às aulas todas. Foi interessante, não foi?

(A3) São os critérios...

(A1) Foi assim um bocado...

(E) Em termos de avaliação, o que é mais valorizado é a presença nas sessões?

(A1) É a presença e a prática!

(A3) E a realização dos trabalhos!

(A1) Depende das disciplinas!

(A2) Das disciplinas e do docente!

(A6) Houve unidades curriculares em que os professores não definiram bem os critérios de avaliação ou como íamos ser avaliados!

(A5) Acho que faltou, essencialmente, os critérios de avaliação, não é?

(A6) Exatamente.

(A5) Eu, numa escola faço 30% para ...

(A3) Não, mas os professores dizem... alguns

(A6) O professor que foi embora, por exemplo, na aula disse-me que me dava 16 e depois deu-me 14, mandei-lhe um mail...

(A3) Sim. Esse professor tinha esse método. Mas os outros sabem...

(A6) Não me soube responder, acho que é tudo com muita falta de critérios.

(A2) Acho que neste mestrado há umas arestas a polir, que eu acho que acaba por existir sempre. As lacunas maiores que eu penso são as aulas serem em tempo laboral...

(A3) E serem distribuídas pelos dias da semana.

(A2) Deveriam ser ao fim de semana.

(A5) E foi isso que nos foi dito inicialmente.

(A3) Nós tínhamos, por exemplo, aulas segunda feira toda a tarde, terça feira de manhã e quarta.

(A1) Juntaram os mestrados todos de ensino. Todos tinham a História juntos, a Psicologia e, então, andámos todos...

(E) Nas aulas que tiveram com outros mestrados de ensino, como era?

(A1) Às vezes fazíamos trabalhos de grupo.

(A2) Era por curso.

(A4) Continuava a funcionar por curso como se fosse uma aula individual.

(A2) Mas nas Políticas Educativas era mais...

(A3) Por exemplo, com a professora XXX eu acho que ela dividia aquilo muito bem.

(A6) Ela era muito boa moderadora!

(A3) Ela fazia a apresentação e a seguir trabalhávamos.

(A2) Eu acho que tem a ver também com a docência, por parte do docente, e, a organização da própria disciplina.

(A1) Mas isso foi com essa professora... e nas outras tiveste equivalência, porque senão até fugias!!!!

(A3) Mas eu falo sempre dessa, que tive, porque acho que ela era muito organizada, a professora XXX.

(A1) Exatamente.

(A2) A de Políticas, por exemplo, era o oposto, completamente o oposto! Acho que já não foi tão organizada.

(A4) A história não sei como foi porque tive equivalência, mas a políticas...

(A2) A XXXX e a XXXX foi dada muita ênfase à avaliação escrita, ou seja, nós fazíamos trabalhos nas aulas, que ela corrigia, fazia uma avaliação desses trabalhos. O que era mais avaliado não era a avaliação contínua que Bolonha fala numa avaliação contínua... Aqui dava-se uma maior ênfase à avaliação daquele exame, daquela frequência e tendo em conta que muitas pessoas não poderiam vir a 50% das aulas, pelo menos a 50% das aulas, penso que é um ponto negativo e desfavorável para muita gente e houve muita gente que não conseguiu fazer a cadeira.

(E) Referem-se às unidades curriculares teórico-práticas? E relativamente aos seminários, há alguma diferença entre estes e as teórico-práticas?

(A3) Sim. No seminário foi um trabalho de investigação feito por nós, que acho que é isso que é um seminário, não é? Nas outras não! Eram trabalhos, era dada matéria e eram feitos relatórios com base num tema específico.

(E) E uma frequência?

(A2) Não. A frequência foi na Investigação e na Psicologia.

(A3) Aliás, a professora era a mesma, a Investigação e a Psicologia, não era?

(A6) Eu acho que a parte das didáticas foi pouco explorada, talvez por ser o primeiro ano também...

(A2) Eu concordo!

(A3) Também acho que sim!

(E) Como assim?

(A2) Deveria ser mais prática.

(A1) Em termos de aulas, o professor falava, falava, falava...

(A5) Acho que acima de tudo, não nos foram dadas indicações para eu, no terreno, poder aplicar os conteúdos. Ou seja, se calhar, por exemplo, poderia ter sido abordado o conteúdo

de energia, eletricidade para eu poder aplicar na prática aos meus alunos e isso não foi aplicado!

(A3) Na parte pedagógica, também convenhamos, não houve novidade nenhuma! Nós todos já tínhamos uma formação pré Bolonha e no fundo estávamos misturados com os outros mestrados que a universidade dá continuidade porque tem, neste caso, licenciatura em Física ou em Química e depois continua no Processo de Bolonha. Nós fomos integrados com esses alunos e por isso é que tínhamos nessas unidades curriculares muita teoria que nós já tivemos nos nossos cursos e que chegámos aqui e voltámos a levar com ela, portanto não é nada de novo!

(A6) Não levamos nada de novo, não é?

(E) Relativamente a quê concretamente?

(A5) Eu tenho sete anos de tempo de serviço, conheço o terreno e muitas vezes chego aqui e pergunto: “o que é que estou aqui a fazer? Isto não vai ser aproveitado para rigorosamente nada! Nada, nada, nada!”

(A3) Como era um mestrado em ensino, juntaram os outros mestrados de ensino que existem na XXX, não é? Que é a Matemática, que é já via ensino, de Desporto, Físico-química... Só que EVT, eles não lecionam aqui EVT, mas pegaram no mestrado de EVT e enfiaram juntamente com todos os outros mestrados...

(A1) Foi injusto para nós.

(A3) Foi muito injusto!

(E) Gostaria que comentassem a seguinte afirmação:

Uma das grandes inovações do Processo de Bolonha é a introdução/valorização de um ensino baseado em competências.

(A2) E onde é que estão essas competências?

(A1) Precisamente. Eu ia dizer isso... Eu não concordo com o que Bolonha diz.

(A5) As competências que vão passar a ser novamente objetivos.

(E) No ensino básico. No ensino superior, até ver, ainda continuam as competências.

(A3) Não se importa de repetir a afirmação?

(E) Uma das grandes inovações do Processo de Bolonha é a introdução/valorização de um ensino baseado em competências.

(A1) Não conseguimos comentar!

(A3) Sim, mas as competências ao nível dos nossos alunos? Ou aqui as nossas?

(E) As vossas, enquanto alunos.

(A4) Eu acho que a afirmação não está propriamente a falar nas competências que nós vamos adquirir com o mestrado.

(A2) Não. As competências que o mestrado te transmite a ti.

(A4) Eu não interpretei assim... Eu interpretei que o próprio mestrado vai agarrar nas competências que tu já tens e levá-las para a pedagogia.

(A2) É isso? Acho que não!

(E) Eu queria que vocês comentassem sobre o que acham desta afirmação. É uma opinião...

(A1) Eu acho que não!

(E) Acham que o ensino que receberam, enquanto alunos, se centrou na aquisição de competências?

(A1) Eu não senti isso neste mestrado!

(A3) Acho que não!

(A1) Não. No meu caso vejo muita falha nesse sentido. Adquiri alguma mas não todas as que pensava adquirir.

(A2) Eu não digo que não adquiri, mas não foi o que nós pensávamos que íamos adquirir neste tempo todo...

(A4) A competência que eu estava à espera de adquirir, era muito maior!

(A2) Voltando à mesma coisa, se calhar a competência prática que era o que mais nós necessitaríamos, o saber fazer que é aplicar as competências teóricas na prática, tanto se estuda à volta do mesmo, se calhar foi a maior falha que nós tivemos!

(A6) Eu acho que o termo competência é muito redutor! Falar de competências é muito redutor relativamente a todo o resto, não é? Não são só as competências e os objetivos, é todo o resto que interessa!

(A3) Não, mas neste caso a questão é essa, das competências, não vás por aí, não é? Eu sinto que não foi muito vocacionado nesse aspeto. Neste caso, neste mestrado não houve aí muita valorização de competências.

(E) O vosso conceito de competência é associado ao saber fazer?

(A3) Não só. Nós, realmente, vínhamos aqui buscar qualquer coisa que nos pudesse ser útil na prática, além da profissionalização. Portanto tinha de haver qualquer coisa de novo que pudessemos aplicar depois mais tarde junto dos nossos alunos. Mesmo em termos de prática pedagógica eu acho que quem nunca deu aulas... há aqui alguém que nunca tenha dado aulas? Há o XXX.

(A1) Não. O XXX já deu!!!

(A3) Já deu? Mas então não tem muita experiência. Quem saísse daqui e chegasse lá fora à escola...

(A5) Não tem nada a ver...

(A3) Já encontrar na mesma aquele choque, aquele...

(A2) Eu aí também penso que não é só no nosso mestrado, como em todos os cursos em geral...

(A3) Não é assim! Desculpa, mas os cursos que têm mestrado integrado não são assim!

(A5) Eu sou licenciado em EVT, fiz estágio no primeiro ciclo, no primeiro e segundo ano, tive estágio no segundo ciclo no terceiro e quarto ano de curso, tive quatro anos de estágio!

(A3) Apercebe-se melhor na realidade do que nós aqui! Obviamente que aprendemos alguma coisa e adquirimos algumas competências, acabámos de ter um workshop onde adquirimos determinadas competências, se calhar gostaríamos ter adquirido muitas mais! Até foi interessante!

(E) Acham que o ensino, ao longo do mestrado de uma maneira geral, centrou-se para a aquisição de competências da vossa parte?

(A1), (A2), (A3) Não.

(E) Gostaria agora que dessem a vossa opinião sobre a adequação do plano de estudos do mestrado que frequentam relativamente às necessidades de formação sentidas. Ou seja, as unidades curriculares que tiveram acham que responderam às vossas necessidades de formação?

(A6) Sim, se tivessem sido bem lecionadas e bem exploradas!

(A3) Eu acho que houve muita parte da tecnológica!

(A2) Sim, mas, por exemplo, na área de ensino das pedagógicas, eu que venho de uma área de engenharia, aprendi bastante!

(A6) Por exemplo, na XXXXX...

(A3) Aprendeste alguma coisa?

(A6) Não, mas está lá o programa, ela existe...

(A5) Por exemplo, ter um tipo de cadeiras direcionadas para... sei lá, a informática, web design, os flashes, os fotoshops, trabalhares isso com os miúdos fazeres animações com eles. Há programas para criar bonecos com os alunos e eles adoram isso!

(A3) O tempo do croché nas aulas de EVT já acabou!

(A5) Eu acho que o que tivemos já está ultrapassado!

(E) Aham então que o plano de estudos não está adequado às vossas necessidades formativas?

(A5) Eu não diria o plano de estudos, eu, se calhar, diria antes os conteúdos que foram selecionados para cada unidade curricular...

(A3) Eu acho que o plano de estudos até deve ser semelhante ao das outras universidades!

(A4) O plano de estudos desta faculdade é mais prático do que o das outras.

(A3) Eu ia falar na escola XXX, por exemplo, a nossa colega XXX e o XXXX, tal como eu e a XXX tivemos de fazer umas cadeiras em extensão para aceder a este mestrado. Como nós vínhamos de uma área da engenharia tivemos de fazer créditos obrigatórios na área das artes. Por exemplo a XXX tinha cadeiras na escola superior de XXXX muito mais interessantes, onde aprendeu se calhar coisas...

(A2) Eu e ele fizemos disciplinas do ensino básico, fizemos disciplinas de artes, do curso de artes, e, fizemos fotografia, que foi uma lacuna que acabou por nos dar muito mais bagagem ao nível prático do que aqui. Ou seja, nós acabamos por chegar, por exemplo, a aplicar nas aulas coisas que aprendemos por uma lacuna nossa, aprendemos num outro curso, numa licenciatura, aprendemos técnicas que nós que vínhamos de fora se calhar aqui neste mestrado nos deveriam ter ensinado ou deveríamos ter aprofundado esse tipo de coisas.

(A3) Principalmente nas Didáticas.

(A2) Nós tivemos fotografia, nós tivemos desenho, tivemos pintura.

(A5) Na formação inicial, tive uma disciplina de fotografia, tive uma disciplina de desenho técnico, tive uma disciplina de madeiras, tivemos físico-química aplicada às tintas que vamos trabalhar com os alunos e das suas reações, visto que pode acontecer algum acidente... eu acho que era mais por aí.

(A2) Sendo este curso um mestrado, uma profissionalização... Por que não sendo uma profissionalização, sendo uma continuidade, já não se justifica o que nós estamos a indicar, porque seria uma continuidade ou a obrigatoriedade seria da licenciatura, mas sendo este mestrado uma profissionalização à partida será para pessoas que não têm estas bases que ele tem, então deveria ser, não só, para ter as pedagógicas, mas também implementar um pouco desta prática de enfim... dentro de uma sala de aula, o que é que vamos fazer com os alunos? Como é que se pinta bem? O que é que se faz bem? Acho que era o que muita gente estava à espera para ultrapassar essas lacunas.

(A5) O professor de EVT tem que fazer muitos trabalhos com os alunos e não é fácil! Não é fácil!

(E) Como é promovida a interdisciplinaridade entre as diversas unidades curriculares no âmbito do vosso mestrado?

(A5) Não existe!

(A1) Não existe?

(A5) Então, não houve relacionamento de conteúdos entre as várias unidades neste mestrado.

(A3) Mas foi muito focada, pois estivemos a debater sobre esse assunto nas aulas!

(E) O que eu pretendo é saber a vossa opinião sobre se no âmbito deste mestrado houve interdisciplinaridade.

(A1) e (A3) Não!

(A2) Não, não houve.

(A4) Nada.

(A5) Por exemplo, no mestrado de artes visuais. Poderias ter iniciado um projeto de investigação no seminário de artes visuais que poderias dar continuidade num seminário de educação tecnológica, por exemplo e aí...

(A3) Pois, os de artes visuais estão a ter isso, mas nós não.

(A5) Não houve, não existiu, eu pelo menos não me apercebi.

(A3) Foi muito debatido na disciplina de XXXX.

(A4) A interdisciplinaridade foi abordada, mas não foi trabalhada!

(A1) Na teoria...

(E) Nunca sentiram isso entre as várias unidades curriculares?

(A1) Não, nada.

(A3, A4, A5, A6) Não, não.

(A2) Cada uma funcionou em separado.

(E) Podem-me explicar agora que tipo de envolvimento têm na organização do curso de mestrado e na concretização/aperfeiçoamento das unidades curriculares?

(A1), (A2), (A3), (A4), (A5), (A6) Nós?

(E) Sim.

(A3) Nós tentamos... nós fazemos chegar ao nosso diretor de curso as nossas informações, mas se a nossa opinião é ouvida, ou não, não sabemos.

(A6) Dei umas ideias de temas para trazer convidados para falar em didática... e nada!

(A3) Nós somos até um grupo bastante ativo.

(E) E, por exemplo, sobre as estratégias de aprendizagem a implementar nas aulas, a avaliação, as percentagens...

(A2) Depende da disciplina e do docente.

(A3) Há disciplinas em que nos informam e que nem sequer é discutido.

(A2) Exatamente. Houve disciplinas que fomos informados de como funcionaria a disciplina.

(A3) Eu acho que quase todas...

(A2) Não.

(A6) A questão tem a ver se...

(A2) ... se a tua opinião foi tida em conta, ou não.

(E) Sim, é mais isso.

(A4) Na teoria, até é capaz de ter sido, porque no final do ano nós escrevemos um relatório a dizer se achamos bem o que aconteceu...

(E) A todas as unidades curriculares?

(A4) Sim, porque senão as notas não saem, é um questionário.

(E) Preenchem um questionário?

(A4) Exatamente. Onde falamos do professor, dos métodos de ensino...

(A2) Mas a questão não era essa, era se a tua opinião no início do ano...

(A4) No início não, mas no final que é para eles no ano a seguir tentarem melhorar.

(E) Sentiram-se, de alguma maneira, envolvidos no aperfeiçoamento das unidades curriculares?

(A4) Tirando o questionário, não.

(A2) Nalgumas, sim, noutras, não.

(E) Então e na organização do próprio mestrado acham que tem havido recetividade às vossas opiniões, que as mesmas têm contribuído para o aperfeiçoamento do mesmo?

(A2) Não.

(A3) Existe muita dificuldade em comunicação! Nós andamos aqui há dois anos para saber qual é a profissionalização deste mestrado, para que grupo...

(A2) Há dois anos que andamos para saber qual é a profissionalização deste mestrado!

(A1) Estamos quase no final e soubemos há cerca de uma semana.

(A3) Já tentámos vários contactos com os serviços académicos.

(A6) Nesta universidade há uma falha muito grande que é, a comunicação entre os docentes, os serviços académicos e os alunos que funciona mal. Mal, não. Pessimamente!

(A3) Para ir aos serviços académicos quase que é preciso meter um requerimento. Tentámos mandar e-mails ao Reitor, ao gabinete da reitoria e nunca nos responderam. Em termos de organização isto está longe de ser o ideal.

(A5) Começa logo pela dificuldade de comunicação entre docentes e alunos, se começa mal em cima...

(E) Para terminar, gostaria que fizessem uma apreciação do Processo de Bolonha (o que mudou, o que consideram positivo e negativo, o que gostariam que fosse alterado).

(A3) Ora bem, eu sou pré Bolonha!

(A1) Eu também.

(A4) As aulas passaram a ser obrigatórias, as teórico-práticas, enquanto que no pré Bolonha as aulas não eram obrigatórias.

(A5) Depende dos cursos!

(A4) Na teoria, no pré Bolonha as aulas não eram obrigatórias.

(A4) Agora são, cerca de 75% das aulas.

(A3) Eu não concordo com o Processo de Bolonha!

(A5) Aliás, já se fala muito pouco do Processo de Bolonha, não é?

(A1) e (A3) Pois, porque já está implementado!

(A3) Não concordo, não concordo, porque eu acho que se eu tive cinco anos e fui para o mercado de trabalho, praticamente, sem bases, quanto mais em três!

(E) Pela duração?

(A3) Sim.

(A2) Eu e ele começámos a licenciatura no pré Bolonha, terminei e faltavam-me três disciplinas para terminar o bacharel só que como já tinha disciplinas de 4ª e 5ª ano feitas, obrigaram-me a fazer o curso de Bolonha implementando mais umas disciplinas e eu penso assim...

(A6) Desculpa XXX, não te obrigaram! Houve um ano ou dois de transição, quem conseguiu acabar acabou, quem não conseguiu integrou os cursos de Bolonha!

(A2) Está bem, mas isso era para quem tinha disciplinas...

(A6) Quem não acabava na altura teve de integrar em Bolonha.

(A2) O que eu quero dizer é que como é que se consegue em cinco anos dar tanta disciplina e adquirir as mesmas competências que em três anos? Ou seja, nós em cinco anos tínhamos um estágio no 3º ano, tínhamos um estágio no 5º ano, tínhamos uma componente letiva bastante grande e como é que em três anos conseguem meter isso tudo? Englobar isso tudo em três

anos? Eu acho que é um bocadinho complicado. Mas dizem “Faz-se o Bolonha de três anos mas depois só se pode exercer com os outros dois que é o mestrado” Acabamos por ter exatamente a mesma coisa!

(E) É mais difícil para vocês com esta compressão de tempo?

(A6) Não é mais difícil. Eu acho que no Processo o que não está a ser concretizado nas escolas é que os professores não estão ainda... essa ideia das competência e de alterar as coisas e a não presença nas aulas e a avaliação contínua, isso não é nada tido em conta! Não está a ser tido em conta nas aulas! Há universidades em que estão a integrar isso da melhor maneira, há outras que não!

(A2) A avaliação continua a ser na mesma por frequência! Por exame! Ou seja, os pontos fulcrais de Bolonha...

(E) Quais são eles?

(A2) Era a avaliação contínua, o presencial, mais... quais é que eram mais?

(A6) A ideia era isso não contar tanto, não era?

(A4) Não, era contar mais!

(A3) Em Bolonha é a contar mais!

(A2) Existem três ou quatro pontos que eu, pelo menos, penso que não estão a ser tidos em conta. Está-se no Bolonha, mas as regras são as anteriores!

(A4) No Bolonha também há mais trabalhos práticos, mais investigação ao nível de trabalho. Enquanto que no pré Bolonha havia mais a típica frequência e exame, em Bolonha ao invés de haver duas frequências, existe um trabalho e uma frequência, ou só trabalho.

(A3) Eu acho muito engraçado... porque nós em cinco anos no curso de engenharia, que eu achei pouco prático, visto que durante os cinco anos dão a matéria toda teórica... Como é que conseguem passá-lo para três anos um curso destes e ser ainda por cima mais prático? Como é que conseguem fazer isso?

(A1) Eu acho que a lacuna está aí.

(A4) Mas agora não têm estágio integrado?

(A3) Não sei!!! Mas o meu também não teve!!!

(E) Gostariam que esse aspeto do tempo fosse alterado? Que os cursos voltassem aos cinco anos?

(A3) Voltar aos cinco anos, isso se calhar, acho que não...

(A2) Eu não digo voltar aos cinco anos, acho é que se deveria adequar...

(A3) Eu estou no mestrado, mais dois anos, já faz sete, se fosse tirar doutoramento mais dois.

(E) No mínimo mais três.

(A3) Mais três ou quatro ou cinco, depende de quanto tempo demoraria a fazê-lo.

(A6) Se fores a Espanha ou a Inglaterra pode ser dois ou três.

(E) Mas reparem, este mestrado já está feito para alunos que façam uma licenciatura no âmbito do Processo de Bolonha...

(A1) Pois, mas nós que temos a licenciatura pré Bolonha...

(A2) Mas este mestrado é um pouco específico, porque eu acho que não se enquadra nos mestrados...

(A1) Acho que não se enquadra em nenhum!

(A6) Este mestrado é profissionalizante.

(A2) Os outros mestrados acabam por ser profissionalizantes à mesma, não é? Mas é um seguimento...

(A1) É diferente dos mestrados do antes Bolonha.

(E) Em quê que será diferente?

(A1) As pessoas é que dizem que antigamente o mestrado era muito mais complicado, muito mais difícil, de muito mais investigação...

(A3) Mas ainda há mestrados assim. Este é que é um mestrado profissionalizante.

(A1) Mas estes são mais simples, são mais lineares.

(A2) Porque quando existe a continuidade de uma licenciatura para um mestrado, eu acho que não tem muito a ver com o nosso caso, que é uma profissionalização. É um mestrado profissionalizante. Enquanto que numa continuidade eu penso que será diferente! Os conteúdos... é uma continuidade, aqui não. Aqui é um pouco, entre aspas, fazer uma coisa nova! Porque está feito... no meu caso é uma coisa nova!

(A3) Nós vimos de áreas completamente diferentes! Ou seja, nós caímos aqui todos...

(A2) Porque isto é um mestrado profissionalizante, não há um fio condutor!

(A1) Eu desconheço de como funcionam os outros mestrados, não posso estar a opinar sobre uma coisa que desconheço. É o primeiro mestrado em que me inscrevo, agora, por exemplo, eu sei que há colegas a fazer...

(A3) Mas se quiséssemos ter feito em civil e eu informei-me aqui na XXXX, era muito mais simples, era só um ano, fazia só a tese, escolhia o tema e estava feito.

(A1) Nós aqui estivemos um ano com uma série de cadeiras pedagógicas e o segundo ano é uma prática pedagógica supervisionada. Realmente, se calhar, no meio disto tudo, é aquilo que nos será mais útil, onde vamos mesmo adquirir algumas competências...

(E) Muito bem. Já terminámos. Há alguma ideia ou opinião que tenha ficado por dizer ou que queiram acrescentar?

(A6) Eu acho que se calhar... eu, pessoalmente, conheço mal o Processo de Bolonha, embora tenha sido integrado nele durante a licenciatura.

(E) O objetivo é tentar perceber qual a perceção que vocês têm sobre o Processo de Bolonha... como o veem.

(A4) Há também a ideia que Bolonha foi criado para os cursos serem reconhecidos noutros países. Para ficar mais homogéneo, por exemplo, se tirar um curso em Portugal se for para o estrangeiro é uma forma de o curso ser reconhecido. Mas isso também não acontece, porque tirando cá o curso, por exemplo, tenho um amigo que acabou agora enfermagem com curso em Bolonha, quer ir para a Suíça e tem que pedir o reconhecimento do curso lá. Quando, através de Bolonha, tirando o curso não deveria ser preciso!

(A3) Isso também é esquisito!

(A4) E eu estou a dar, apenas, um exemplo quando há muitos e muitos.

(A1) Além da questão da língua, ainda há a questão dos cursos...

(A4) Andamos em adaptação a uma uniformização, mas no fundo não é isso que está a acontecer. O objetivo fundamental de Bolonha não está a ser cumprido!

(E) Muito obrigada a todos. Desejo-vos as maiores felicidades!

(A1) Nós é que agradecemos! Esperamos que tenha corrido bem e que tenhamos contribuído para o seu estudo.

(E) Certamente que sim. Obrigada!

Anexo K

Transcrição da Entrevista A, instituição B

(E) Há quantos anos leciona no ensino superior?

(CCB) Julgo que há volta de vinte anos e qualquer coisa...

(E) Como surgiu a oportunidade de lecionar no ensino superior?

(CCB) Surgiu numa sequência mais ou menos lógica de eu ter estado a dar aulas no Magistério Primário, nos cursos de educadores de infância e de professores do primeiro ciclo do ensino básico e, uma vez que eu comecei por ser destacado para a área da Expressão Plástica, acabei por começar a envolver-me num determinado terreno muito específico que tinha a ver, por um lado, com a educação e, por outro lado, com uma atividade já muito próxima do profissional, que se prendia com a formação de professores. Quando abriram as ESE eu não me candidatei aos mestrados de Boston. Nessa altura, houve uma série de pessoas que se candidataram a esse curso, mas por várias razões eu não quis ir... não interessa agora estar com muitos pormenores... e depois repensei na possibilidade de vir a concorrer para a Escola Superior de Educação. Sempre me interessei muito mais pelo ensino superior do que por outros níveis de ensino, nomeadamente por duas razões centrais: a primeira, ou segunda, porque não é propriamente uma questão de prioridade, mas a primeira razão teve a ver com achar que eu no ensino universitário ou politécnico, ou ensino superior, teria mais condições para investigar, teria mais condições para me realizar enquanto profissional, e, por outro lado também sempre me agradaram mais níveis etários maiores. Não quer dizer que não me desse com miúdos, crianças, pois sempre me dei bem até com adolescentes e tudo mais, mas preferi sempre níveis etários maiores e essas duas razões combinadas, fora outras que entretanto se juntaram, levaram-me a candidatar ao ensino superior e, na altura, com sérios prejuízos económicos, porque eu já estava efetivo, ganhava bastante mais e quando me candidatei ao ensino superior foi-me dito pelo júri: “não percebemos porque o senhor se vai candidatar, pois vai perder imenso dinheiro”. Eu ia perder imenso dinheiro e perdi imenso dinheiro. Numa primeira fase, candidatei-me como acompanhante da prática pedagógica e estive nos estágios com colegas que estavam espalhados por várias escolas pelo distrito. Mais tarde, convidaram-me para a formação inicial e comecei a dar aulas, visto que eu tinha algum tempo livre e achava que podia dar aulas aqui também. No início comecei a dar aulas fora do meu horário, sem qualquer remuneração, depois decidi concorrer e aí é que eu perdi imenso dinheiro, porque para sair do ensino secundário e passar para o ensino superior tive de pedir a exoneração do ensino secundário e passei de uma situação de efetivo para uma situação provisória de assistente do primeiro triénio. Eu quis entrar pela porta principal: “quero entrar pelo o sítio onde devo entrar” e não propriamente por convites ou entrar por cima, que também teria essas possibilidades, provavelmente... não sei se tinha, ou não, mas pelo menos se a tentasse... e por isso decidi concorrer a assistente do primeiro triénio, daí a estranheza das pessoas da “casa” por acharem que eu estava a concorrer para habilitações que não eram as minhas. Quais foram as vantagens de eu ter feito essa opção? Em termos pessoais acho que foi bastante grande porque permitiu-me duas coisas: uma experiência completamente nova, numa escola que estava ainda em formação, onde se discutiram coisas, permitiu um convívio muito alargado porque as pessoas estavam muito recetivas em criar qualquer coisa de novo. As ESE apareceram com esse vetor de inovação, de procura de novos trajetos, de novos processos de ensino. Num determinado momento, até um pouco mais avançado do que aquilo que seria expectável e, portanto, acho que foi um momento histórico interessante que eu

pude viver; por outro lado, isso também permitiu que a minha formação no campo pessoal pudesse ser feita de outra forma. Tive a oportunidade, eu e os meus colegas da minha área da altura, de podermos de ir para o estrangeiro uma vez que não havia cá mestrados nenhuns e eu fui fazer o mestrado para Londres. Estive dois anos em Londres, também foi positivo, estive numa das melhores escolas do mundo que é a Central ST. Martins. Gostei imenso da minha experiência em Londres no plano pessoal e até na profissão específica de design. Acho que aprendi algumas coisas, conheci, contactei com pessoas de diversas culturas e de diversos horizontes e, portanto, acho que foi muito bom em termos pessoais. É claro que em termos económicos isto não foi nenhuma maravilha, mas também não me sinto lesado por isso.

(E) Qual a sua formação de base (formação inicial)?

(CCB) A minha formação base é arquitetura, eu sou arquiteto, até inscrito na ordem dos arquitetos e tudo, portanto... só que não sou um arquiteto que tenha muita experiência, tenho muitíssimo pouca experiência profissional porque, por um lado, fui por outra via; por outro lado, também não andei à procura de muito trabalho e o trabalho, como sabe, numa profissão liberal ou se tem ou não se tem, não é? Ou se tem conhecimentos e depois isto é um processo de bola de neve ou não e a mim a profissão liberal não funcionou, a não ser... a arquitetura para mim funciona como um espaço de prazer, de paixão também... estruturalmente eu sinto-me um arquiteto e um designer, não é? Mas também me sinto outras coisas, as pessoas são arquitetos, mas também são... podem ser poetas e simultaneamente... não quer dizer que eu o sinta... o que eu quero dizer é que não é assim muito rígida esta classificação. Portanto, sinto-me estruturalmente arquiteto, a minha obra é muitíssimo reduzida, insípida mesmo... gosto imenso de arquitetura e gostaria de fazer mais se tivesse projetos, mas o facto de o que se aprende em arquitetura também é que a pessoa, a metodologia de projeto pode-se aplicar a tudo e por isso não vejo neste momento... eu comecei a entrar a partir de uma certa altura pelo design gráfico, design de comunicação como se chama hoje tem um âmbito mais lato, e eu não vejo substancial diferença entre a abordagem de um arquiteto perante um projeto, do designer perante um projeto, ou uma encomenda que tenha ou mesmo de um professor destas áreas, porque acho que existe aqui uma ao fim ao cabo algo em comum, não é? O processo metodológico não será profundamente diferente e por isso sou arquiteto “barra” designer.

(E) Qual a sua formação no âmbito educacional?

(CCB) No âmbito educacional, vamos lá ver, em termos diretos eu fiz estágio pedagógico para o antigo quinto grupo.

(E) Era do género profissionalização em serviço?

(CCB) Era profissionalização em serviço, não era bem profissionalização... julgo que se chamava profissionalização em ... não sei se era em serviço ou se era em exercício, se era outra coisa qualquer.

(E) Estava a trabalhar e a fazer estágio ao mesmo tempo?

(CCB) Sim, mas numa modalidade que depois acabou, percebe? É uma modalidade em que há um orientador, havia um centro de estágio e havia um orientador, eu fiz o meu estágio no XXXX. Havia um orientador que era uma orientadora, e ela tinha seis estagiários que por acaso éramos todos arquitetos e ficámos muitos amigos entre nós e nós organizámos um modelo de trabalho em que dávamos algumas aulas sozinhos, outras aulas com a presença da orientadora, outras aulas com a presença dos nossos colegas que quisessem ir e outras aulas em comum, em que todos nós éramos professores da mesma turma, para quê? Para termos três, quatro, cinco modelos experimentais diferentes e portanto acho que isso foi

extremamente interessante. A nossa orientadora é uma pessoa excecional, é uma pessoa fora de série, portanto eu tive muita sorte em ter uma pessoa daquelas, é uma pessoa raríssima... é uma espécie de Munari português, não é? Que é a XXXX, não sei se já ouviu falar dela, está agora ligada também a Serralves, etc. Portanto, é uma pessoa que tem obra publicada, mas não é pela obra, é por ela mesmo. Há uma forma de estar e uma forma de ser que se transmite às pessoas e acho que nós tivemos essa sorte de a conhecer, de trabalhar com ela e de ficar amigo dela, porque é impossível não se ficar amigo dela. Ela esteve também ligada à formação de professores aqui na faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e é uma pessoa que tem um trajeto notável no panorama do ensino artístico. Por isso acho que aprendi imenso com ela e talvez tenha sido um pouco ela que pôs um pouco da calha dos seus formandos uma forma diferente de abordar o ensino artístico, não quer dizer que eu já não tivesse alguma predisposição para isso e, portanto, encaixasse até melhor naquele modelo dela, mas acho que devo a ela muita coisa...

(E) Quais são as funções do Coordenador de Curso?

(CCB) As funções do Coordenador de Curso são excessivas. Em primeiro lugar e eu sinceramente por um lado acho interessante, mas por outro lado não gosto muito, acho que o coordenador de curso foi um lugar criado para, do meu ponto de vista, é daqueles lugares que é criado para dar demasiado trabalho, percebe? Não me agradaria muito continuar muitos anos como coordenador de curso porque acho que são demasiadas funções centralizadas e que não se justifica muito, mas as funções principais, claro são funções não direi burocráticas, mas funções de organização e decisão a vários níveis, claro. Também ao nível científico, ao nível pedagógico, etc. mas passa muito por ser aquela pessoa que é contactada para tudo. Só espero que qualquer dia não seja também para confidente e coisas do género, mas em parte às vezes também se tem que fazer um pouco esse papel e já o fiz também. Porque depois há pessoas de todo o género e, às vezes, tem que se fazer esse papel. Há pessoas que estão psicologicamente mais em baixo, ou porque tiveram um problema mais complexo também vêm falar connosco. O coordenador de curso coordena também a comissão de curso e essa comissão auxilia-o em algumas tarefas. Só que depois é muito difícil, eu acho que também não tenho muita habilidade para distribuir trabalho, às vezes não é fácil distribuir trabalho. Eu não vou pedir a um colega para ele fazer aquilo que eu não gosto e eu sinto que há muita coisa que eu não gosto de fazer! Vou-lhe dizer já algumas por exemplo: o processo de creditações, para mim é aborrecido. É claro que agora já o faço de olhos fechados porque ao fim de duas, três vezes. Mas às vezes penso assim: como é que uma pessoa andou a preocupar-se, escolheu um curso de arquitetura, escolheu uma atividade de designer, escolheu os interesses deles são essencialmente culturais e artísticos e eu sinto que não sou uma pessoa com grande capacidade para o trabalho de eficácia burocrática...

(E) Entende que este será o cerne das funções do coordenador de curso?

(CCB) Não direi que seja o cerne, agora o problema é que cai muita desta coisa em cima do coordenador de curso e muitas vezes as pessoas dizem: “ai mas então se tivesses redução de horário...” eu digo, sinceramente, que prefiro não ter redução de horário, porque não dá para nada! Não é numa hora por semana, porque isto é uma coisa sem horas, não é? Porque muitas vezes o que acontece é que eu trabalho à noite e aos fins de semana. Isto é terrível porque, cada vez mais, a nossa vida está completamente minada pelo trabalho e eu estou numa fase em que acho que nós perdemos completamente o norte. Neste momento, a ideologia do trabalho que é a ideologia da produtividade, da produção, “um indivíduo é bom se produzir muito, se trabalhar muito, não é bom se pensar muito” e eu para pensar não posso estar a produzir, tenho de estar a pensar ou a ler ou a estudar, ou a desenhar... essas atividades que são tidas como lúdicas ou tidas como extra trabalho deveriam ser a parte principal da nossa vida e não são! Portanto, eu, neste momento, sinto que discussões que eu tinha quando era

jovenzinho que eram discussões do estilo “que nós vivemos numa sociedade de escravatura”, vivemos numa sociedade em que o trabalho e a ideologia do trabalho é o deus desta sociedade e portanto o chamado do direito ao ócio, não é o direito à preguiça, porque esse é outro direito também, mas o direito ao ócio e a ociosidade implica eu ter capacidade para ver filmes, para ler livros, para poder calmamente pensar nas coisas e isto faz parte de um tempo que o ser humano deveria ter. Acontece que os professores e eu sinto uma aceleração brutal nos últimos anos, mas brutal, isto não se passou sempre! Está-se a passar nos últimos anos, talvez na última década, esta passagem do milénio, esta mudança, este *shift* do pior do Oriente. Nós que nos sentimos ciclicamente atraídos pelo Oriente e eu próprio também sinto isso e não é só na Arte Nova e no Deco é também hoje, nós hoje sentimo-nos atraídos porque vemos os sushis, portanto tudo isso... tenho amigos do peito japoneses, são amigos íntimos, gosto do Oriente, tive a sorte de poder ir visitar algumas coisas nestas férias no Oriente, mas nós comentávamos há muitos anos atrás que, na altura, os japoneses só viam o trabalho e punham o trabalho à frente de tudo, da família. Era uma espécie de desonra um indivíduo não pôr o emprego, o trabalho e o patrão à frente da família. Veja bem: nós neste momento, pomos o emprego à frente de tudo! Portanto, isto é ridículo do meu ponto de vista e não é ideologia, estas ideologias são parcialmente inventoras. São invenções feitas por quem domina superestruturas mais fortes, não é? Nós sabemos que estas crises são controladas, as crises também são boas para que alguma coisa endireite, mas numa maneira geral alguém vai ter de pagar e é sempre o mesmo a pagar ou os mesmos e há uma série de grupos que pagam de uma forma e outros de outra. Nós, que estamos num terreno a que hoje se chama a classe média, não somos classe média coisa nenhuma! Somos classe baixa, média baixa se quisermos que são os intelectuais ou entre aspas são os indivíduos que têm necessidade de se alimentarem não só no plano biológico também têm outras necessidades e essa necessidade é muito cara. Quem gasta imenso dinheiro nisso não tem contrapartidas de espécie alguma e, portanto vê-se numa linguagem “marxizante”, vê-se proletarizado. É um operário! Mas é pior do que o operário, porque o operário provavelmente não tem determinado tipo de aspirações e preocupações e, por isso, também não consome nesse espaço, consome noutros, então eu sinto, cada vez mais, que aquele indivíduo, o trabalhador não especializado sai do seu emprego e desliga, nós não! O superespecializado não desliga mas tem, quer no plano social, quer no plano económico, tem recompensas brutais e é o que estamos a assistir agora mesmo até na política, que estamos a ver que a política é um espaço necessário para isso, útil para isso, e vemos ordenados dez, vinte, trinta vezes superiores ao nosso mensal de indivíduos que fazem o mesmo que nós, as responsabilidades são semelhantes. Nós temos responsabilidades complexas aqui, com pessoas, com tudo, temos critérios apertados para tudo, a avaliação, para isto, para aqueloutro.

(E) Está a responder à questão que eu iria colocar a seguir, que é o que o desmotiva...

(CCB) Eu sinto um bocado isso até de conversar com outras pessoas. Eu pertenci e ainda pertenço a um grupo de professores que estava a tentar e a organizar um projeto de âmbito europeu que é a formação de um professor europeu, correspondente ao primeiro ciclo do ensino básico e este grupo reuniu já em diversos países, ainda não reuniu em todos os países da Europa, não sei ao certo quantos países são aderentes, são talvez doze, a alma disto era um professor holandês e nós já tivemos vários encontros até porque depende do papel que cada um desempenha. Há uns coordenadores de nível nacional e depois há uns professores que pertencem a uns grupos específicos História, Filosofia, Artes etc. e existe depois por grupos, o grupo das artes que é um grupo ao qual eu pertenço e é um grupo heterogéneo, pertencem pessoas da música, das chamadas Belas Arte ou Artes Plásticas, como lhe queria chamar, depois da dança, da performance, do teatro, do vídeo, do cinema de animação, portanto é um grupo bastante heterogéneo e nessas reuniões eu tive a oportunidade de falar e de perguntar aos meus colegas como eram os professores nos países deles e, por exemplo, verifiquei com alguma surpresa que, por exemplo, em países como a Suécia, Eslováquia, e

outros países assim, a Holanda, a Eslovénia, Polónia, eu perguntei e verifiquei que de uma maneira geral a situação é semelhante à nossa. Ou seja, na Suécia, a nossa colega sueca dizia que ela era de artes performativas, o professor ganha mal, socialmente não é muito bem visto, portanto não é uma profissão apetitosa, não é uma profissão reconhecida, não é uma profissão de futuro. Até pensei que fosse um caso mais português, porque eu não sou investigador em educação, eu trabalho numa área específica embora esteja ligado à educação, mas não me sinto um especialista em educação, percebe? Nunca estive, não sei muito das chamadas Ciências da Educação e portanto as Ciências da Educação vieram numa época em que a minha formação estava um bocado feita, aquela formação essencial e portanto reconheço-lhes importância como é óbvio, mas não sou reconhecedor, como é o seu caso que, entretanto, teve uma formação já diferente...

(E) No âmbito do cargo de coordenador que ocupa, o que mais o motiva?

(CCB) Quando eu falei em desmotivar não é apenas o cargo de coordenador que me desmotiva, não. É tudo! É ser professor! Isso é que me desmotiva neste momento, está-me a desmotivar porque estou a sentir que realmente está a haver uma mudança para pior, não é de agora nos últimos dez anos, vinte anos, tem-se vindo a degradar essa situação e isso é notório e é pena, é pena, a pessoa pode dizer: “Há algum saudosismo” Não, não eu não sou nada saudosista, percebe? Não tenho saudades nenhuma, porque também não vi o passado como qualquer coisa de glorioso, não vejo isso romanticamente cor de rosa, não vejo nada disso! Acho é que... eu sempre acreditei que o futuro seria melhor, o dia de amanhã tem de ser melhor do que o de hoje.

(E) Agora não acredita?

(CCB) Acreditar, acredito por ingenuidade ou por otimismo excessivo, porque sou um bocado otimista, portanto tenho mesmo de acreditar mesmo, não há outra hipótese, agora é um acreditar cada vez mais vazio, percebe? A crença, para mim, só faz sentido se tiver um fundamento concreto, eu não posso acreditar por fé! Nisto não há fé nenhuma, não tenho fé nos governantes ou em quem lá está. Isso não existe para mim. Portanto, acreditar aqui é ponderar aspetos do que existe e sentir que esses aspetos têm ou não viabilidade no futuro. Quando acredito que poderá vir a ser melhor, há aqui um domínio que talvez seja até um pouco irracional que é a pessoa acreditar no sentido de não se dar por vencido, não se dar por derrotado, pensar assim: eu acredito que toda a vida seja um pouco um processo um pouco dialético, quando o que agora é amanhã deixa de ser e passa a ser outra coisa e o que é hoje amanhã passa a ser o seu oposto e é neste processo transformativo que as coisas evoluem, também existe alguma espécie de expectativa de dizer isto está mau, mas isto não vai ser mau para sempre. Portanto, nesse sentido, serei um otimista um pouco lírico e pensar pronto acredito um pouco em alguma força anímica que as pessoas tenham, alguma vontade que as pessoas acabam por ter e sacudir essa poeira, a uma reação, agora aspetos positivos relativamente à minha atividade de coordenador de mestrado eu acho que o coordenador do mestrado uma delas é ter uma visão mais global da situação, poder tomar um pouco o pulso para o que se está a passar no mestrado, ter possibilidades de quando se discute com os seus colegas de perceber que tem uma visão um bocadinho diferente da visão pontual de cada um dos professores que está mais desligado, por outro lado, também pode dar algum gozo sentir-se que nós podemos fazer alguma coisa pelo próprio mestrado, está também um bocado nas nossas mãos modificar as coisas, isso pode dar algum prazer, o prazer de se sentir útil, de colaborar com os outros porque eu tento, na medida do possível, não interferir na vida de ninguém, tento ter uma coordenação que seja, digamos o mínimo interveniente possível.

(E) No seu entender, quais são as características essenciais de um coordenador de curso?

(CCB) Eu isso não sei, porque eu nem sequer sei se sou um bom coordenador de curso. Posso ser um mau coordenador de curso, pois como lhe disse isto não foi um cargo nem que eu escolhi, nem para o qual estava preparado, portanto é um cargo que me caiu nas mãos como muitos outros. Não me sinto melhor nem pior por ser coordenador de curso. Já fui coordenador de curso da licenciatura, agora é outro colega meu e já foram dois outros colegas meus, para o ano provavelmente será um quarto e eu sinto que o curso (licenciatura) não está pior do que quando eu estava lá, portanto não me sinto particularmente dotado para. A sua pergunta é um bocado difícil... o que deve ter? Posso-lhe dizer coisas que eu não tenho, por exemplo. Devia ser uma pessoa superativa, eu acho que a coordenação de curso não interessa muito a certos níveis porque o coordenador deve ser aquele indivíduo que deve pôr a funcionar as coisas, que deve criar bom ambiente para que essas coisas funcionem, deve não interferir no foro pessoal quer de aluno, quer de professor, já fui chamado para uma ou outra situação em que tentei exatamente não interferir, porque eu não tenho, nem quero ter poderes especiais, não tenho poder nenhum especial e mesmo nas creditações, cada professor na área específica é que é responsável pela creditação, eu não vou agora substituir-me na área A, área B, área C, enquanto coordenador, pois acho que não tenho, nem acho que deva ter esses atributos, não devo ser se quisermos mais importante, mais isto ou aquilo do que qualquer outro professor. Posso ter uma visão genérica, posso servir de pivô, de distribuição das coisas, de organização, responsabilização para que o trabalho funcione bem, mais do que isso acho que é ultrapassar o papel do coordenador, acho que um coordenador até não deveria ser, às vezes nós chamamos “diretor” e também muitas vezes esta terminologia descamba para aí, mas eu na realidade acho que um coordenador deve mesmo coordenar, organizar, agora é difícil não estar um bocado centralizado e não o apanhar com dezenas com pequeninas coisas que se passam todos os dias. Para quem tem gozo por esse tipo de atividade pode ser aliciante, para mim não é interessante.

(E) Como se processa o recrutamento dos docentes do mestrado?

(CCB) Como se processou. O recrutamento processou-se de duas formas: primeiro tentar encontrar dentro da instituição o máximo número possível de docentes; depois tentar ter uma visão um pouco egocêntrica, tentar encontrar os melhores, que é sempre subjetivo e relativo... e tentar convencer os melhores a virem cá dar o seu conhecimento e o seu saber. É claro que esta visão é uma visão má em termos de instituição porque estamos a tentar apanhar o melhor mas também procuramos não fazer propriamente concorrência com os outros cursos, procuramos falar com as pessoas que nós achamos que são os melhores professores, mas também não os fomos tirar de outros sítios, não houve aqui desvio ou o que se passa aí no futebol, andar a comprar adversários, não. É natural, e mais ou menos em parte compreensível e justo, que nós tenhamos esta atitude para o nosso mestrado queremos o melhor e procurámos encontrar os melhores professores e acho que por acaso, isto é, sabe que o acaso também é muito importante, o acaso tem a ver com uma coisa que é o momento em que as coisas acontecem. Talvez na ocasião em que lançámos este mestrado, julgo que a nossa escola não teria assim muitos mestrados em funcionamento, estavam em arranque uma série deles para o ensino, profissionalizantes, eu julgo que nós fomos, não fomos os únicos, mas fomos os primeiros, porque simultaneamente arrancou também música e nós temos um paralelismo na estrutura do conceito e organização do mestrado que é muito semelhante entre o nosso mestrado em ensino da EVT com o mestrado no ensino da música e com o mestrado das Línguas. São três mestrados, embora o das Línguas viesse posteriormente, existe alguma ligação. Eu até gostaria que existisse com mais porque isso também pode favorecer certas articulações.

(E) Trata-se de um mestrado em ensino, portanto profissionalizante, os critérios para o recrutamento dos professores foi tentar arranjar os melhores. Quais são as características aliadas a essa ideia de “melhor”?

(CCB) As características simultaneamente são objetivas e subjetivas. Nas características objetivas nós podemos dizer que pessoas que têm um bom currículo, um bom perfil profissional, são considerados professores competentes, trabalhadores, enfim... alguns deles com evidências disso, através de obras publicadas, através de intervenções aqui e ali, dentro do seu terreno específico são considerados bons e depois também há o aspeto subjetivo que é o juízo que eu e os meus colegas fazemos deles, porque como eu digo este curso não foi de maneira nenhuma, de maneira nenhuma note-se, concebido, gizado e pensado por mim, foi pensado por um grupo, ao qual eu pertenci também. Portanto não me sinto o pai deste mestrado, sinto-me pertencente a essa família que criou este curso. Este curso foi discutido praticamente por quatro pessoas ou seis, mas basicamente essas pessoas, este núcleo essencial é que começou a ponderar e a debater e a fazer a estrutura do curso e é claro que quando a partir de uma certa altura existem também regras, porque existem regras que são ditadas e que não somos nós, nós não podemos desenhar o mestrado como queremos, não é? Existem regras. Essas regras prendem-se, essencialmente, com os pesos relativos de cada uma das áreas científicas, portanto nós sabemos que temos de ter x créditos para esta área, para aquela e para aquela e isso está legislado. Este é o pano de fundo sobre o qual se pode construir qualquer coisa, a partir daqui nós vamos tentar discutir com este núcleo duro de arranque que é o núcleo interessado que o mestrado vá para a frente. Vai discutir com cada uma destas áreas para saber como é que eles se encaixam, ou o que eles podem dar. Temos mudado constantemente, já mudámos três ou quatro vezes de plano de estudos do mestrado, como também já mudámos na licenciatura, porque isto vai ter sempre que ser mudado, modificado até agora, porque agora estamos na grande incógnita não sabemos se vamos para a frente ou não. Mas a ideia é um pouco esta: na área x quais são os saberes que interessam?

(E) O facto de ser um mestrado para o ensino há algumas características que sejam importantes salvaguardar no recrutamento dos docentes que não sejam necessárias no recrutamento dos docentes para a licenciatura que não é via ensino?

(CCB) Claro, tem de ser. Eu não acho que pudesse, eu não posso comparar a licenciatura ao mestrado, o mestrado em ensino é completamente diferente, portanto aquilo que é solicitado a cada área... é evidente que nós temos de dizer isto aos nossos colegas e aqui há um argumento quando lhe disse há pouco que um dos vetores, um dos eixos principais da nossa escolha partiu de uma tentativa de encontrar os melhores professores, isso é natural porque eu não ia à procura dos piores professores, ia à procura dos melhores professores, isto tem ser como lhe disse um aspeto objetivo e subjetivo, mas também há aqui um outro facto que eu não referi e que foi importante: é que nós ao fazermos dois mestrados que tinham afinidades na sua estrutura, o nosso e o da música, e agora também o das línguas. Isto também tinha uma operacionalidade que era capitalizar alguns professores para simultaneamente dar aos dois cursos, isto é tornar em termos de custos e também de gastos pessoais, porque também os nossos professores não se podem desdobrar em trinta coisas diferentes. Não somos tantos quanto isso! Temos uma escala relativamente pequena e, portanto, temos de procurar racionalizar estes recursos humanos e juntar algumas áreas em dois mestrados diferentes, mas que não são tão opostos ou distantes quanto isso, portanto, nesta fase de discussão claro que existe alguma pequena cedência, fruto da discussão que foi feita, mas também existe alguma... também se perde um pouco a liberdade de se fazer aquilo que se deveria fazer, mas depois também se ganha noutros aspetos. Acho que neste jogo de balanço, resultou uma coisa mais ou menos equilibrada e, por exemplo, uma disciplina como Filosofia da Educação serve em simultâneo música e EVT e aí é um professor que dá as duas ao mesmo tempo, quem diz Filosofia da Educação, diz outras das Ciências da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação e isto em termos económicos e de gestão da escola é útil e é necessário, portanto também tivemos de ter isso em conta. Por outro lado, também é bom que esses docentes são pessoas que assumem o seu papel de uma forma muito especial porque também estamos a lidar com um público que é externo à escola. A escola, através

dessas aulas, está a ser julgada diariamente por um conjunto relativamente vasto de pessoas e, por isso, também temos de ter cuidado com isso, o que não quer dizer que não haja aí problemas que ao longo do tempo têm de ser mais ou menos retificados, portanto essa foi a prioridade que nós estabelecemos.

(E) Qual o grau de participação dos docentes na elaboração dos programas das unidades curriculares?

(CCB) O responsável pelo programa pode ser ou não o professor que a leciona. Mas é sempre um professor da área específica, portanto o grau de responsabilidade é 100% dele. Se me disser e há ou não interferência vossa? Do chamado núcleo organizador ou responsável pelo mestrado, seja o coordenador, seja a comissão científica, há interferência, no sentido de dizermos o que é que queremos, dizermos o que é este mestrado, discutirmos até um determinado ponto, mas essa discussão é genérica, porque eu não vou dizer ao professor de Sociologia da Educação, Psicologia da Educação o que ele deve fazer, ou se o programa está bem feito ou mal feito. Claro que parto do princípio que está bem feito, isso para mim é um ponto de referência. Portanto não há qualquer hipótese de interferência da minha parte ou da nossa parte aí. Pode haver mais tarde correções, retificações do género através dos inquéritos, através do que se passou, nós chegarmos à conclusão que as horas são a mais ou é preciso um bocadinho mais de horas ou, por exemplo, o feedback dos alunos não está a ser 100% positivo, pode haver isso. Por acaso nos nossos inquéritos e relativamente à grande maioria das UC tal não sucedeu, mas pode vir a suceder e já tivemos de fazer reajustes porque elas não estavam... mas não são necessariamente docentes de outras unidades curriculares externas à nossa área.

(E) Dentro desta área os professores que lecionam as unidades curriculares e que não sejam professores responsáveis pelo programa têm alguma interferência na realização dos ditos programas?

(CCB) Normalmente não têm interferência. Porque eles de uma maneira geral começaram a lecionar depois, mas pode haver casos em que o responsável pelo programa não seja responsável pela docência e julgo que há e isso é da responsabilidade do responsável pelo programa, se é da área A, B, ou C ele é que depois vai ter q reunir com esse colega... porque pode acontecer na unidade curricular x há um docente que foi destacado pela área dessa unidade curricular, pela área científica da escola, que agora chamamos unidade técnico científica, mas que, no fundo, era o que se chamava antes as áreas ou departamentos e nessa área específica eles chegaram à conclusão que era importante colocar na docência o professor X que por acaso não é o responsável pelo programa. Então aí tem que haver um debate, uma série de encontros entre o professor responsável e o professor que está a lecionar, mas nós aí não temos interferência.

(E) Como acompanha a sua implementação?

(CCB) Não acompanho muito, embora o meu acompanhamento é à distância, é através de feedback dos alunos quer através de inquéritos, quer através de uma reunião que fazemos normalmente uma ou duas reuniões por ano em que eu procuro discutir, eu e este núcleo que não é só a comissão científica, mas que é centrado na comissão científica de curso, às vezes é alargado a mais um ou dois e às vezes tenho o cuidado de convidar todos os docentes para essas reuniões, porque são reuniões importantes em que as pessoas tentam de uma forma o mais aberta possível... é isso que nós pedimos aos alunos, sem constrangimentos ou hipotéticas represálias, porque essas coisas devem ser feitas de preferência num final do semestre ou final de ano para não haver esse constrangimento: “ai se eu disser certas coisas, amanhã ainda vou ser penalizado!” e nós tentamos que os mestrandos se abram de uma forma cuidadosa também porque não está tudo ali nem para lavar a roupa suja, nem para estar a

incriminar qualquer colega, porque são os professores que ficam em cheque, aquele porque é muito simpático, é um excelente comunicador, é um bom... e o outro por antítese que é o péssimo, o mau e o... bom... nós, por acaso, não temos tido muitos casos, talvez tivéssemos um caso em que os alunos se manifestaram claramente desagradados com a atividade desse professor, desse colega, e nós tivemos o cuidado também de repensar a própria posição dessa unidade curricular e alterámo-la. Tirámos esse colega de uma forma clara e inequívoca e porque também achamos que a forma como essa unidade curricular se estava a processar também não nos estava a agradar muito e, por isso, fomos fazer os tais reajustes que eu lhe disse. Se me diz: “qual é a sua forma de controlo?” É muito pequena, quer dizer, eu não vou assistir às aulas, nem quero, nem tenho competência para isso, nem sou fiscal, nem nada disso, portanto acho que a autonomia tem de ser absoluta, eu tenho de confiar de forma absoluta nos meus colegas de diferentes áreas, depois acho que não é o meu papel andar a vigiar o quer que seja, porque se for, demito-me logo! Logo, no dia seguinte! Não tenho vocação para fiscal! Acho que deve haver algum cuidado como eu lhe dizia há bocado, de uma forma mais ou menos harmónica. É evidente que nós temos de pensar que há sempre desarmonias em todo o sítio e ainda bem, faz parte da vida e se há um professor que não conseguiu naquele ano, naquele grupo agarrar a turma e as pessoas se queixarem um bocado também é bom. No ano seguinte pode acontecer o contrário e já tem acontecido agora, casos assim mesmo complexos são muito poucos e, como lhe digo, acho que a melhor situação, por um lado, através de um inquérito anónimo escrito que eu confio parcialmente, porque nos inquéritos eu tenho muitas dúvidas, porque eles têm o valor que têm e alguns até dão o contrário daquilo que realmente é verdade. Depois, acho que talvez a solução que me parece até mais equilibrada tem sido, e eu vou talvez insistir um pouco nisso de futuro, que é reuniões e nessas reuniões fazer uma outra coisa que é arranjar grupos dentro da turma que redijam e que deem a sua opinião por grupo, que discutam entre eles e apresentem a opinião e isso pode ser mais útil, porque não compromete ninguém individualmente, não põem ninguém em cheque individualmente e a sua opinião está lá presente em grupo... sentem-se mais à vontade dessa forma... sentem-se mais à vontade e menos coagidos e, por outro lado, são capazes de apontar de uma forma até mais clara. Eu julgo que, por acaso, nós temos tido muita sorte nos nossos alunos porque me parecem bastante civilizados, por um lado, educados de uma maneira geral. Pois há um ou outro que... enfim... mas de uma maneira geral acho que temos tido muita sorte porque são pessoas mais ou menos bem formadas e que discutem as coisas com alguma maturidade, que apontam alguns defeitos e apontam alguns erros: “Olha passou-se isto e aquilo e a avaliação não foi feita como gostaríamos que fosse”, mas acho q de uma maneira geral essas reuniões têm sido úteis.

(E) De que forma os alunos são implicados nesse processo de supervisão?

(CCB) Eu acho que é importante... todos devemos estar implicados, não é? É claro que as opiniões dos alunos são dos alunos e as dos professores, são dos professores. Temos de pensar sempre nisso. Quando há dois espaços é quase como entrevistar o pai e o filho, ou o pai, a mãe, o avô e o filho, são pontos de vista diferentes necessariamente. Agora, o facto de serem pontos de vista diferentes necessariamente e obrigatoriamente, eu acho que é bom, é bom que sejam diferentes. Que sejam implicados? Eu acho que sim até certos limites. Os limites de cada um. Eu acho que o professor deve ser implicado até um determinado limite, para além disso não deve ser implicado e o aluno a mesma coisa. Agora, se o aluno é adulto tem de ser implicado obrigatoriamente, mas se não fosse adulto também deveria ser, mas de outra maneira, porque se estamos num processo educativo, eu julgo que toda a gente tem de estar implicada. Não faz muito sentido, do meu ponto de vista, separar de forma excessiva aquilo que é separável aparentemente, mas que, na realidade, faz parte do mesmo processo. Não há pai sem filho! Ou filho sem pai! E aqui não há aluno sem professor, por isso parece-me um bocado tonto separarmos e dizermos que os professores devem ser implicados e os alunos

não. A um certo nível não são diretamente implicados, por exemplo: eles não são implicados na definição do plano de estudos.

(E) Que tipo de relação estabelece entre a formação dos docentes do mestrado com a prática de ensino por eles implementada?

(CCB) Deixe ver se consigo perceber a sua pergunta que é complicada.

(E) Eu repito, o tipo de formação que os docentes de mestrado têm, no âmbito educacional, tem, ou não, influência no tipo de aulas que lecionam?

(CCB) Eu acho que é inevitável que a formação de um determinado professor vai originar em termos de ensino, ou seja, não sei se é isto que quer que eu foque, se o centro está no programa ou se o centro está na pessoa, não sei se é isto... o mesmo programa lecionado por três pessoas diferentes acaba por ser o mesmo programa se houver uma muito boa coordenação entre esses três docentes diferentes que lecionam. Se o responsável pelo programa e pela unidade curricular coordenar esta equipe, eles funcionam muito bem e então consegue haver alguma lógica nisso e alguma equidade, mas aqui não se passa muito isso, aliás todas as disciplinas, todas as unidades curriculares que nós temos, só existe um docente, nem sequer há dois docentes para a mesma unidade.

(E) Não é bem isso que eu queria saber... mediante as formações que os docentes trazem, quer no âmbito específico, quer no âmbito educacional, entende que influencia o tipo de aulas que os mesmos lecionam?

(CCB) Eu só lhe posso responder de duas maneiras: a primeira é que eu não sei que aulas eles dão porque eu não assisto a aulas de ninguém, não assisto nem quero assistir, a não ser que fosse convidado. Por outro processo não vou, porque acho que não devo ir. Não pode haver essa figura, não posso julgar! A única maneira que eu posso julgar isso é através do tal feedback dos alunos que também não deve ser feito nos corredores e não deve ser feito em segredinho ao coordenador, porque senão o coordenador volta a estar na figura que muito gostam, mas eu não gosto, que é ser chefe, espia, ser permeável a esse género de confidências. Eu acho que as coisas devem ser muito abertas em educação e noutras coisas até por uma questão de princípio, porque isto é a formação do ser humano! Acho que é inevitável que o professor A, B, C ou D pelo seu background, pela sua formação anterior dê aulas de uma determinada maneira. É claro que ele sabe o que nós queremos dele, isto é, ele sabe que à partida aquela unidade X em princípio é para ser positivamente integrada num determinado perfil profissional que vai sair dali, mas ele pode considerar que para esse perfil é fundamental ele adquirir conhecimentos básicos que não adquiriu anteriormente, porque enquanto que antigamente nos PEBs tínhamos uma formação inicial que contemplava vários aspetos das Ciências da Educação Gerais e específicas, neste momento não! Praticamente na licenciatura não há praticamente isso. O contacto que eles vão ter com as unidades curriculares de Ciências da Educação, mesmo com as Didáticas e metodologias, é tudo novo para aqueles que nunca as tiveram, pois nós também temos alguns mestrandos que já as tiveram por outras razões e alguns que até viram essa formação creditada, mas para aqueles para quem é uma novidade! Eu acho que é importante a liberdade desse professor ser absolutamente total, a liberdade da aplicação do programa... eu tenho de acreditar 100% nele até ao dia em que, como eu digo, em que se deixar de acreditar nele a solução é reunirmos e pô-lo fora a bem ou a mal não interessa. Isso não implica que não haja de tempos a tempos, embora com o tempo que nós temos cada vez menos, espaço para debate sobre o que é que nós achamos que poderia ser modificado ou alterado, temos tido algumas conversas com A, com B e com C e nestas pequenas reformulações que temos feito, algumas cadeiras mudaram de nome, outras fundiram-se e essa fusão é sempre sobre a tutela das pessoas dessa área específica, nós fazemos uma espécie de encomenda, sobre o que é que gostaríamos, mas

também temos que admitir o que o outro possa dizer: vocês acham que, mas nós achamos outra coisa um bocadinho diferente. Queremos ter liberdade para isso, acho que é justo isso. Os professores devem ter autonomia completa são pessoas com formação específica nessa área a quem eu tenho de confiar, mesmo que pudesse dizer: não é bem o que eu penso, mas essas pessoas têm de ter a última palavra, porque são mais credenciadas que eu em determinadas áreas.

(E) Que tipo de necessidades sente ao nível da atualização pedagógico-didática dos docentes do mestrado?

(CCB) Não tenho sentido essas necessidades, embora o facto de não sentir, eu não devesse sentir, penso que não. Penso que os meus colegas estão bastante atualizados... muito atualizados, portanto não sinto que seja necessário porque acho que eles estão atualizados, é o que eu sinto, mas não sei se isso é verdade...

(E) Caso houvesse essa necessidade, ou lhe chegasse essa necessidade pelos próprios docentes...

(CCB) Não sinto necessidade nenhuma! Não sinto da parte de ninguém... é engraçado!!! Parece-me que todos eles estão muito, muito, muito atualizados. Neste momento, eu acho que a nossa escola e não quero estar agora a fazer um super elogio, porque nós temos de tudo e as outras também têm de tudo e tudo mais... mas julgo que a nossa escola, neste momento, tem um corpo docente bastante bom. É a minha opinião que vale o que vale, vale mais do que uma opinião, parece-me que é bastante bom porque são pessoas bastante atualizadas, muitos deles estão ainda em processo de doutoramento, alguns já acabaram doutoramento há relativamente pouco tempo, outros acabaram há mais tempo, mas são pessoas muito, muito ligadas e atualizadas. Há, neste momento, na escola uma força grande para a criação de um centro de investigação que vai ser criado agora durante os próximos dois meses e todo este processo demonstra um pouco o que eu estou a dizer. Naquilo que é mais específico e é mais importante que é a atualização nas Didáticas específicas e nessas coisas que já tem a ver mais com a nossa área, eu julgo que os nossos colegas estão muito, muito atualizados, não só, porque estão a fazer uma formação nessa área agora, mas porque sempre estiveram, eu acho q estão muito, muito em cima de tudo o que se está a fazer.

(E) Se sentisse essa necessidade qual a atitude que tomaria?

(CCB) A atitude que deveria tomar era tentar substituir a pessoa ou tentar ter uma conversa com essas pessoas, não sozinho mas enquanto comissão e tentar ter uma conversa no sentido de dizer vamos ver como é que nós teremos de atualizar a situação porque isto não me parece muito adequado à realidade de hoje. Porque há pessoas que, por exemplo, não fazem ideia do que é uma escola hoje. Eu estive a lecionar no ensino secundário há n anos atrás, não tem nada a ver com a realidade de hoje! Portanto, eu não posso neste momento entrar nas didáticas, apesar de ter estágio pedagógico sem primeiro fazer uma reconversão se eu quisesse entrar nesse terreno, portanto não vejo....

(E) A própria instituição, a ESE, se houvesse eventualmente algum professor que viesse ter com o Professor e que se mostrasse preocupado com algum aspeto pedagógico didático, existe algum gabinete de apoio ou estrutura dentro da própria ESE que dê resposta a essas eventuais dificuldades?

(CCB) Se existe eu não me estou a lembrar, mas eu penso que não e penso que seria difícil institucionalmente isso acontecer neste momento, porque eu acho que não há condições nenhuma de apoio a nada. Não há dinheiro, o que se passa aqui, por exemplo com o recrutamento de alguns professores novos começam a lecionar, por exemplo em mestrados, e

eu conheço não do meu mas de outros... conheço um ou outro caso. Vejo que os professores chamemos-lhes assim “séniores” estão a fazer esse acompanhamento constante, eu falo porque tenho conhecimento de um caso ou dois, sei que sai muito do “corpo” do orientador que vai ver as aulas desse professor, que assiste às aulas, que lhe dá bibliografia, que lhe planifica as aulas, que o critica, que o comenta, que está a fazer quase que um processo de formação contínua, de estágio, estar a fazer isso. Porquê? Porque contrataram esse professor que tem um determinado horário e dentro dessas horas não havia outra possibilidade senão meter essa pessoa, porque essa pessoa até tem formação científica nessa área específica e o que precisa é de combinar o conhecimento científico com o pedagógico. Isso sei, mas é feito de uma forma, vá lá através do sacrifício pessoal, não é remunerado... é da responsabilidade de, se a pessoa é muito responsável! Enquanto responsável pela disciplina tenho obrigação que esta disciplina não seja mal lecionada, porque é mau para os alunos, mas também é mau para a própria instituição. No nosso caso específico julgo não haver esse problema. Eu pelo menos não tenho conhecimento disso.

(E) De que forma a natureza das unidades curriculares (prática laboratorial, orientação tutorial, seminário, teórica, teórico prática, prática) determinam o tipo de estratégias ensino, aprendizagem e avaliação a implementar no mestrado?

(CCB) Elas determinam sempre. Nós não temos unidades curriculares laboratoriais ou coisas do género, temos workshops, um ou outro, temos um seminário, um ou outro, mas a grande maioria é teórico prática e, portanto, como o curso é um bocadinho específico, porque mesmo em termos de horário, nós temos um horário normal mas que tem sido de certo modo estendido, por solicitação dos próprios mestrados, tem sido estendido quase como se fosse um pós-laboral. Na realidade, não é um pós-laboral, mas muitas vezes comporta-se como tal. Temos uma outra unidade curricular que tem essas características que é mais laboratorial, é mais de prática, de atelier, embora também com reflexão e temos uma outra que implica também esse tipo de... uma delas até sou eu o responsável por essas duas unidades curriculares, mas estão a ser dadas por outra pessoa externa à instituição e que fui eu que a contactei e com ela tenho tido uma atividade de discussão, de acompanhamento com discussão, acho que é uma pessoa bastante competente nesse terreno, ela também é arquiteta e é uma pessoa que está muito, muito atenta, porque trabalha em Serralves e está a dar uma ... há um intercâmbio grande com museus, portanto aí há uma componente teórica e prática q implica não só a saída dos mestrados para fora como a vinda de pessoas convidadas.

(E) Quais as estratégias de ensino, aprendizagem e instrumentos de avaliação que são privilegiadas no âmbito do mestrado?

(CCB) São diversificadas. As estratégias de avaliação?

(E) Estratégias de ensino, aprendizagem e de avaliação... há alguma que seja privilegiada ou haverá um conjunto mais diversificado?

(CCB) Eu tenho ideia, muito por alto que existe diversidade, parece-me existir bastante diversidade e portanto... não sou especialista nisso, sei pouco disso, mas parece-me haver uma grande diversidade e aquilo que é aplicável nas duas unidades curriculares que agora referi, uma que, por exemplo, se chama Organização do Espaço Pedagógico e a outra Educação e Serviços Educativos parecem-me ter estratégias diversas por exemplo: de metodologias de investigação, de práticas didáticas que são da responsabilidade da nossa metodologia e didática específica em EVT ou em EV ou em cadeiras chamemos-lhes mais teóricas, acho que existe aqui alguma diversidade.

(E) Nas unidades curriculares teóricas ou teórica práticas que tipo de estratégias prevalecem nos programas?

(CCB) Eu não tenho grande conhecimento disso, porque também não é uma área que me seduza particularmente, mas a ideia que eu tenho é que são desde trabalhos expositivos, aulas expositivas até trabalhos de grupo, debate, organização de trabalhos diversificados, apresentação de trabalhos, quer individuais, quer coletivos, até me parece, algumas delas têm exame, também há esse...

(E) Uma prova escrita?

(CCB) Sim, também há essa modalidade. Outras, através de trabalhos práticos que se realiza... parece-me haver alguma diversidade, porque por exemplo, eu próprio também dou uma disciplina no segundo ano e eu o que faço é para além de haver uma parte expositiva, há debate, há um acompanhamento dos trabalhos. Esse acompanhamento faz-se ora nas horas de contacto ora fora das horas de contacto, embora seja sempre mais difícil fazer o acompanhamento destas pessoas fora das horas de contacto. Posso dizer que eu estive aqui para fazer acompanhamento de um projeto cerca de dois a três dias, um deles inteiro, de manhã à noite e outro das seis da tarde à meia noite, mais que uma vez, o que é muito duro! Porque não há jantar nem nada, mas é a única maneira porque uns só podem vir às seis, outros às oito e, portanto, tentar fazer acompanhamento individualizado para auxílio do projeto, mas também acho que isso favorece muito porque o contacto é direto, favorecendo a qualidade de trabalho final e depois há apresentações de trabalhos e há discussão sobre isso. Não vou dizer que não possa contar a participação das pessoas nesses debates, julgo que sim.

(E) Acha importante essa diversificação de metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação no âmbito da formação de alunos futuros professores?

(CCB) Acho importante porque eles têm de se habituar exatamente a isso, embora eles vão ser professores de uma área específica mas têm que estar muito abertos e vão conviver com muitos professores e na própria relação. Acho que é fundamental que nós, nesta área, sejamos ainda mais exigentes do que em outras áreas nesse aspeto, porque há uns anos atrás que eu espero que vá morrer, havia a tendência de transformar esta área artística numa área vizinha das áreas científicas ou técnicas e isso foi mau. A ideia é que para haver rigor no ensino tem de haver rigor decalcado de outros rigores matemáticos ou científicos. Quando o rigor artístico não é esse, não deveria ser esse, portanto há que trabalhar as coisas com rigor, conceitos e exercícios e práticas, mas esse rigor tem de obedecer a parâmetros diferentes daqueles que são utilizados na avaliação de outras áreas e acho que é bom que se desmonte aqui que alguns desse processos não são adequados e ajustados e não vamos aqui falar em termos de caricatura... isto é caricatura, mas é realidade também que é fazer testes escritos sobre a cor, ou sobre o que é a textura, estrutura, fazerem-se testes que são testes muito bacocos, que têm depois repercussões muito negativas do ponto de vista do comportamento do próprio aluno e da maneira como o jovem depois se vai aperceber e sentir a arte, fica logo e a partida vacinado contra isso e isso é mau. Por outro lado, não desperta aquilo que deve despertar. Nós temos de ter metodologias e temos de as fazer passar aos nossos alunos através da prática. Se eu utilizar uma metodologia que seja nesse sentido, obviamente que eles poderão replicar ou terem tendências para replicarem essa mesma aprendizagem, porque nós, enquanto seres humanos, o que fazemos, de uma maneira geral, é replicar, mesmo coisas que não concordamos muito com elas, como não temos alternativa, não temos fundamentação suficiente como medida de autodefesa, nós replicamos e isso é que é grave. Eu tenho consciência e julgo que os meus colegas também a terão que é muito perigoso e muito importante que nós tenhamos atenção à formação que estamos a dar e a maneira como nós os estamos a avaliar, a julgar e a propor exercícios, que exercícios é que nós usamos, que

metodologias é que nós usamos com eles, porque depois não vale a pena dizermos que teoricamente não é assim, quando na prática nós fazemos dessa forma. Estamos a contradizer-nos e, como é óbvio, as pessoas apanham aquilo que está na nossa pele, não apanham aquilo que sai só pela boca fora. O blá, blá dos manuais funciona muito menos do que funciona a verdade que está cá dentro. Isso é um aspeto muito importante.

(E) Pude verificar, pela análise feita aos planos curriculares dos cursos nas diversas instituições superiores do país, que o número de unidades curriculares é muito diferente de curso para curso. Quais foram as prioridades estabelecidas para a definição do plano de estudos (unidades curriculares constituintes) deste curso além da preocupação óbvia de se cumprirem os créditos mínimos estabelecidos por Lei?

(CCB) Não sei se lhe consigo responder de uma forma muito rigorosa pois já lá vão... já foi há muito tempo, mas como eu lhe disse de início, houve aqui uma prioridade de dar uma formação sólida naquilo que se podia considerar o específico, a didática específica de uma determinada área, levantar um conjunto de questões em torno desse saber, abrir-lhes perspectivas para eles se auto formarem ao longo da sua atividade profissional, portanto houve um enfoque, uma tentativa de enfoque em algumas áreas e daí nós termos um plano de estudos que é relativamente... penso que seja relativamente inovador. Há aqui algumas preocupações de base para além de sabermos que é necessário que eles tenham conhecimentos muito bem debatidos nas didáticas do primeiro, segundo e terceiro ciclo e de problematizarem todas essas questões, para isso temos de ter bons professores, pessoas com muita experiência e sólidos. Há um conjunto de aspetos que foram debatidos, como seja, nós encontrámos uma área de conhecimentos que lhes desse uma perspectiva abrangente sobre relacionamento ao nível do saber da história da arte e há uma cadeira que não sendo História da Arte, ou eles já traziam ou então têm a oportunidade de a apanharem noutro sítio, denominada por Artes Etnográficas e Eruditas em que correlacionam dois tipos de questões: com as ciências da arte mas que se prende também com uma necessidade do aluno ser capaz de posicionar nesta relação erudito e tradicional. Daí esta disciplina não se chamar arte popular... há aqui uma questão, esta unidade curricular parece-me bastante importante até porque tenho assistido a outros... isso é outra coisa que nós, de vez em quando, fazemos entre nós que é nas apresentações de trabalhos irmos assistir às apresentações, quando somos convidados e como somos convidados e eu também convido os meus colegas para irem assistir à apresentação dos trabalhos da minha disciplina, há a possibilidade de haver uma troca de discussão, por um lado, e por outro lado, fica-se a saber o que é que se está a discutir ali, saber qual é o cerne da questão, saber se essas unidades são ou não importantes. Essa da Arte etnográfica e arte erudita tem sido uma disciplina que é dada por uma colega minha que esteve agora aqui consigo e que tem sido do meu ponto de vista muito importante pelo conjunto de assuntos debatidos, trabalhados em conjunto, e que depois, como são apresentados à turma e debatidos com a turma toda, a turma entra no estudo e apercebe-se de coisas que não se tinha apercebido e percebe-se outra coisa que isso pode ser importantíssimo para que no sítio onde se está a trabalhar também se possa começar a iniciar nesses estudos. Portanto, há unidades desse tipo e há unidades de outro tipo diferente, por exemplo, há uma outra unidade curricular que tenta introduzir conhecimentos da relação texto imagem para eu ser capaz de ter uma formação que, infelizmente, grande parte dos nossos colegas não tem, dos nossos colegas professores que é ser capaz de ler textos visuais, de ter um discurso sobre o texto visual e ser capaz de perceber qual é a interpenetração que existe, como é que existe, qual é a oratória, inclusivamente saber qual é o grau de convencimento que determinado discurso visual pode colocar e aí entramos no terreno que as pessoas muitas vezes analisam, mas analisam sem conhecimento profundo dele, que é o campo de toda a comunicação visual, desde os cartazes até à publicidade que não é analisada do ponto de vista da chamada retórica visual. Há aqui uma unidade que tenta introduzir aspetos da semiótica e da relação que também me parece muito importante. Repare, nós

preocupamo-nos com o introduzir alguns saberes apontados para um determinado perfil profissional, não tanto o saber oficial, porque esse faz parte de uma licenciatura e não de um mestrado: saber as tecnologias da madeira, ou disto ou daquilo, não nos parece ser fundamental aqui. Acho mesmo que não é fundamental. Nós temos cadeiras, como lhe disse, por exemplo, do espaço pedagógico, acho que é uma cadeira inovadora, temos essa dos serviços educativos que também acho que é fundamental para a relação com a prática, ou a cadeira que leciono, que procura chamar a atenção para a importância desse meio de tudo o que nos envolve para poder, mais tarde, ser capaz de fazer o mesmo, para perceber que o meio que me envolve é fundamental e que eu tenho que o saber ler, compreender e levar os outros a compreender isso, porque educar visualmente, a educação visual, como é que eu educo alguém visualmente? Para o educar ele tem de saber ver e saber ver é saber ler, ler e ler não é descodificar só. Isto é uma coisa básica. Eu julgo que grande parte das pessoas se situa num terreno muito básico, mas descodificar pode ser um terreno perigoso porque se eles não compreenderem o que estão a descodificar não percebem nada. Eu descodifico bem o alemão, mas não sei o alemão! Portanto aqui é um pouco a mesma coisa.

(E) Que tipo de peso considera que deveriam ter as várias componentes de formação que compõem o mestrado?

(CCB) Estou de acordo com o peso atribuído. Não quer dizer que isto seja matematicamente correto, mas no balanço geral parece-me certo. O mais importante aqui, nesses 5% da FAD, nós procuramos apontar bem alguns eixos. Não meter por exemplo História de Arte mas meter uma História da Arte de determinado tipo. Que é permitir que eles saiam daqui com ginástica suficiente para saber articular pesquisas, esta história da arte erudita e da arte etnográfica, isto foi muito pensado especialmente pela professora responsável da unidade curricular. Foi muito ponderado porque ela até é especialista em História da Arte e teve a noção de que não era aqui o terreno certo para ir dar História da Arte à pressão, História da Arte moderna ou contemporânea. A maneira de trazer e de debater a contemporaneidade, com o cruzamento com outro tipo de atitudes que às vezes são invisíveis e não se percebem, discutir por exemplo o que é o artesanato e o que é a arte, até onde é que vai, possibilitar os alunos a descoberta... os temas são propostos por eles, discutidos e depois é um trabalho, eu tenho verificado que as pessoas ficam seduzidas com a pesquisa que fazem. Nunca pensei que fosse possível até de cruzar, sei lá, os grafitis de hoje com as tatuagens, cruzar essas coisas e isto, esta elasticidade e esta descoberta é que fascina as pessoas e talvez as consiga, que também é o nosso princípio educacional que será que essa pessoa não vai fazer com que os outros fiquem fascinados com coisas do seu próprio gozo? Levar o adolescente descobrir através dos grupos de rock ou através dos grupos de metal, as metálicas todas e é através disso que provavelmente ele vai ser seduzido e compreender como é que esse fenómeno está ligado à arte e como é que a arte erudita também está ligada a isso. Não são inocentes estes núcleos, por outro lado, se reparar também nas outras zonas como a cadeia de Organização de Espaço Pedagógico também é uma novidade neste espaço, portanto quando se fala em supervisão parece que supervisão e didática, também é aquilo que parecia que era. Não é. Aí também há alguma tentativa para ir por outros sítios, nós consideramos que o espaço pedagógico não é só a sala de aula. Quando falamos da organização do espaço pedagógico não falamos do A, B, C, de organizar em U ou em L. O espaço pedagógico é também a cidade, é o mundo que nos rodeia, portanto esta cadeira não é inocente, como nenhuma delas deve ser, não é? Também deve ser explicitado aos próprios alunos do mestrado que eles também não podem ser inocentes nesse aspeto.

(E) Como caracteriza o papel do professor e do aluno no âmbito do Processo de Bolonha?

(CCB) Isso dava para horas de conversa. Eu assim muito esquematicamente, o que eu digo é o seguinte: Bolonha é inevitável e ao mesmo tempo é um truque. Bolonha é o sintoma de que

nós vivemos numa sociedade em que o capital é que manda, é uma sociedade de crédito, portanto toda a linguagem é bancária, toda a linguagem educacional neste momento é bancária. O créditos, o saber não é saber, o saber é quantificável, portanto este ministro nesse aspeto... ele deve ser anti Bolonha, por um lado; por outro lado, ele ainda não se apercebeu o que é Bolonha. Bolonha tem uns aspetos interessantes porque é uma sanduíche, uma mistura curiosa, é uma mescla, tem coisas interessantes e tem outras coisas que do meu ponto de vista são meramente feitas pelo aspeto económico e toda esta mesma linguagem, a linguagem é sempre o espelho de qualquer coisa. A nossa linguagem nunca é inocente, ela transpira ou denota demasiada a ideologia, porque a linguagem é ideológica, por mais que nós não queiramos, portanto quando eu uso determinados termos eu estou a desmascarar-me, a mostrar a máscara. Na linguagem comum, quando um indivíduo é grosseiro ou é rude ele mostra a sua própria forma de pensar. Aqui é a mesma coisa: esta nova linguagem que apareceu na educação é uma linguagem perigosa porque, cada vez mais, nós estamos a quantificar tudo, estamos a entrar numa sociedade que realmente é a sociedade do ter, não é do ser. Eu tenho, logo sou. O paradigma é este, portanto eu tenho x créditos, logo sei, não é eu sei isto ou aquilo e por isso... é eu tenho um cartão que tiro numa máquina que vale x saberes, é como no banco, vale x dinheiro, portanto eu sei de design quantos pontos? Pego no cartão e é isto que sei, OK. Temos outro aqui que tem mais dois pontos do que o senhor, portanto sabe mais, até qualquer dia. É uma linguagem muito de conta bancária, contabilística e Bolonha é isto. Bolonha, a meu ver, foi uma mescla entre pessoas de boa vontade e pessoas, enfim... eu estou a falar muito por alto porque eu não sou especialista em nada, portanto estou a falar por alto é aquilo que eu sinto...

(E) Exato. É precisamente aquilo que queremos saber, o que os participantes sentem.

(CCB) Eu acho que Bolonha é um cozinhado preparado para nós termos o produto mais barato, mais eficaz, mais rápido, é um micro-ondas da educação. Eu aqueço mais depressa do que no fogo e, nesse aspeto, como tudo tem vantagens e desvantagens porque eu também uso o micro-ondas, não sou contra o micro-ondas, agora não se pode generalizar e este saber que é empacotado tem umas mesclas curiosas que é dizer: “pronto vamos abrir isto à comunidade toda, portanto uma pessoa formada aqui tanto faz estar aqui como estar em França, os semestres pode fazê-los uma parte em França, outros na Alemanha, outros em Portugal, é uma maravilha! É uma maravilha blá, blá, porque se eu for advogado e for para a Alemanha eles dizem-me é advogado? Conhece a legislação específica da Alemanha? Então tem de fazer um estudo, um exame à Ordem e vão-lhe dificultar a vida, a não ser que ele seja excecional, porque os advogados lá também se querem defender, portanto numa sociedade de concorrência como eles gostam de dizer. É uma sociedade de mercado e em que o liberalismo e o ultra liberalismo está na mó de cima. O que conta são as leis de mercado, são elas que decidem tudo e nós sabemos que não é assim e então em processos educativos é que não é mesmo nada assim! Nós formamo-nos aqui mas depois vamos ter grandes dificuldades no mercado. Quais são os aspetos positivos do Processo de Bolonha? São esses, o tal intercâmbio, a facilidade, alguma uniformidade, tudo bem. Problemas mais complicados que nós temos, temos muitos problemas, por exemplo de quase toda a estrutura passa a ser semestral o anual passou a ser uma exceção e não uma regra! Eu acho que estou aqui com umas grandes tiradas, mas são tiradas muito sentidas! O grande problema mesmo é o tempo e o tempo para qualquer projeto, seja de que natureza for, é fundamental, porque senão não há tempo para maturação. O problema do micro-ondas não pode haver determinado cozinhado para ser muito bom se ele não demorar x tempo que é para apurar, etc, etc, Connosco é a mesma coisa! O tempo de maturação é fundamental senão eu não tenho tempo para pensar, e não tendo tempo para pensar disparo. Sou muito mais automático do que pensador, por isso não produzo grande pensamento, sou produtor de ação, de produtos, mas não consigo ir mais longe do que isso e habituo-me demasiado, estou a falar isto no Processo de Bolonha, a responder no imediato aquilo que me pedem, porque o ensino está a ser cada vez mais isso!

Eu tenho, cada vez menos, tempo de meditação, portanto tenho de dar uma aula naqueles minutos... isso tem uma vantagem que é obriga-me a ser mais metódico, a não desperdiçar tempo com coisas paralelas, mas também, como sabe, o desperdício de tempo pode ser útil e já não vou agora o que se costuma citar, porque às vezes também pode ser demagogia citar o príncipezinho que diz: “quando tenho muita sede não tomo a pastilha para me matar a sede, vou calmamente tentar encontrar uma fonte para poder beber água”. Recordo-me de não há muito tempo ter visto uma entrevista qualquer esta ideia que o Siza Vieira deu relativamente aos projetos. Hoje em dia, os concursos de arquitetura nacionais e internacionais têm por exemplo um mês para se fazer o projeto, pronto faço num mês o que antigamente se fazia num ano. O problema não é fazer o projeto do ponto de vista técnico porque eu consigo fazer, eu consigo fazer numa hora o que antes fazia num ano, tudo bem, o problema é que tenho instrumentos técnicos que é o computador e outros e eu posso fazer aquilo rapidamente, mas não tendo a ideia base desisto rapidamente. Não há tempo real para pensar. Qualquer projeto artístico, arquitetónico, de design e educativo, qualquer projeto, precisa de tempo para eu ponderar nele, para eu o executar, pois de outra maneira não é possível! Claro que eu hoje poderia pintar a capela Sistina em dez horas com máquinas de jato de tinta, não era preciso estar ali uma falange de tipos a ficarem com problemas de articulações graves como deve ter acontecido com o Miguel Ângelo e os companheiros todos, mas o pintar lento vai dando possibilidades de eu ir repensando... e esta espécie de fobia pelos aviários... o frango deve ser insuflado para crescer numa semana aquilo que ele cresceria naturalmente num ano. Bolonha transporta também isto para o ensino, esta cultura de aviário, da velocidade.

(E) Mas como caracteriza o papel do professor e do aluno, acha diferente ou igual?

(CCB) Acho diferente. Acho que houve alterações nos dois sítios. O professor é diferente, porque tem de ser um professor muito mais *resilient*, com capacete e viseira. Tem de ser mais rápido, tem de andar em alta velocidade, em duas rodas, e o aluno também. O aluno é mais imaturo... vai-se tornando, cada vez, mais imaturo, mas isso é provavelmente um fenómeno histórico, porque na Idade média, provavelmente, um indivíduo com vinte anos era velho, já tinha sabedoria para a sociedade da altura. O tempo era gerido de uma maneira diferente, não sei se era melhor ou pior, porque nunca tive a oportunidade de fazer essa viagem ao passado, mas acho que o conhecimento agora de um indivíduo de vinte anos, a certos níveis, é muito maior do que de um indivíduo de vinte do século passado. Isso traduz-se nas próprias formas de obtenção e de tratamento do saber, porque eu tenho a possibilidade de ir buscar em dez minutos o saber que me demoraria não sei quanto tempo. Eu vou à net, saco da net e meto ali. Para quê reinscrever isto? É uma estupidez, isto já está escrito! Para quê que vou reinscrever? Isto é o ponto de vista de muita gente! Se eu levar isto ao limite, para quê que tenho que escrever um texto que já está escrito? Para quê que eu tenho de ler um texto que já está escrito? Eu não preciso de o ler, já está lido!! Se aquilo está certo... vou mais longe: não é só decalcar ou plagiar, é nem sequer precisar de o ler, no limite isto é absurdo!!! Estou a falar num exagero para se perceber a coisa.

(E) Como é que são decididas as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação no âmbito da unidade curricular que leciona?

(CCB) Eu acho que depende. Em alguns casos apresento mesmo de forma definitiva, não tanto no mestrado mas na licenciatura. Há exercícios que eu sou demasiado impositivo no exercício, porquê? Porque se eu puser regras muito rígidas à volta de um exercício, tenho possibilidades a partir dali criar uma abertura brutal. Também me dá gozo experimentar isso, que é o contrário que é “vamos todos discutir, vamos todos decidir por nós e o que o grupo decidir está bem”, um excesso de basismo e aqui é o contrário. Mas este contrário, é curioso! Também gera fenómenos engraçados, porque dá uma liberdade muito grande. Eu tenho de

discutir com eles. Eu não concebo nenhum processo educativo sem haver debate, portanto nesses exercícios tem de haver debate! Por exemplo no primeiro ano, eu acho fundamental estar a dar aulas em todos os anos, tenho essa sorte! Acho muito importante o primeiro ano! Mas os outros também! Eu gosto de dar aulas no primeiro, segundo e terceiros anos. Felizmente, tenho essa possibilidade. Se me dissessem assim: “qual era o ano em que tu preferias dar aulas?” Eu não sei! Gosto deles todos! Talvez gostasse de dar no primeiro e no último! Nesse tipo de exercícios que eu leciono, no caso da gramática da expressão visual, há duas coisas que são base: a primeira é que o exercício é muito claro, tem que ser muito claro e muito rígido na sua delimitação. Por exemplo, faço exercícios só a preto e branco. Antes que me perguntem desmonto logo, porque já sei que as pessoas, a primeira coisa que vão fazer é... se eu disser: “é a preto e branco”, dizem logo “mas eu não posso usar cor?” “Não, não pode, não pode!” Se tiver bem delimitado aquilo que é possível e aquilo que não é possível, eu sei melhor as linhas com que me coso. O grande problema é tem que haver uma discussão posterior com eles para que percebam o seguinte: qualquer problema prático, o essencial é pôr o problema em equação para o resolver e para isso eu tenho que saber as condicionantes todas, portanto o método de projeto é isso!!! Se não souber que não tenho tecnologia para fazer uma coisa posso estar a pensar em coisas absolutamente irreais e que só atrasam o processo de solução do problema que eu quero resolver, porque estou a deitar tiros para o ar. Quando eu digo: “não se pode usar a cor” é porque ali a cor não interessa para nada. Poderia ser feito com cor, poderia, mas... a segunda coisa que eu acho fundamental é discutir uma coisa que eu tenho discutido sistematicamente isso no primeiro ano que é: nenhum destes exercícios serve para nada na vida se não houver uma reflexão sobre eles, isto é lixo para as cabeças se não houver reflexão! Portanto, ao fim de cada exercício temos de discutir todos! Depois cada um tem de meditar em casa. Senão isto não serve para nada! Eu até posso dar a nota máxima, se não houver meditação aquilo serviu zero para eles.

(E) A propósito de reflexão, meditação... o professor faz essa meditação sobre as aulas que leciona?

(CCB) Às vezes, às vezes. Gostaria de fazer mais, até gostaria de levar os alunos a meditar que é o tal problema... quando as pessoas fazem um exercício é bom que meditem nele, mas também seria bom, como se fazia na Bauhaus, como o Itten chegou a fazer que é nós chegarmos à aula e fazermos um exercício de meditação, de concentração, de respiração. Eu não sei o suficiente de yoga para fazer o que fazia o Itten. Fazia aulas de yoga na Bauhaus antes das aulas, as pessoas iam fazer isso e isso traz efeitos... eu fiz muitas experiências dessas até com miúdos do nono ano. Tive oportunidade de as fazer, era outro tempo histórico, era possível ter uma turma inteira completamente no silêncio a desenhar com duas mãos e com os olhos fechados com carvão. O som produzido por vinte alunos, ou quase trinta, com os carvões era impressionante!!! Arrepiante!!! Todos aqueles tipos que estiveram naquela sessão... eu não preciso de mais conversa, porque toda a gente sentiu! Eles perceberam o que se estava a passar! Não tenho feito isso aqui, não sei bem porquê, mas acho que era importante parar um bocadinho, no sentido de refletir, porque é isso que falta! O tal problema de agarrar o tempo. Bolonha acelerou um bocadinho, na licenciatura atomizamos mais o saber, pusemo-los mais compartimentados, não quer dizer que eles não se interrelacionem, mas há mais disciplinas e menos tempo para elas!

(E) O que entende por competência?

(CCB) Competência em sentido geral?

(E) Nos programas há um elenco de competências que o aluno deve adquirir... o que entende por competência?

(CCB) Isso é um bocado difícil, pois, como sabe, as competências vieram diferentemente dos objetivos, vieram centrar ou situar as questões mais no aluno do que no objeto do conhecimento em si, e, portanto as competências poderão permitir que nós centremos ou situemos o ensino mais no aluno, mais na pessoa do que propriamente naquilo a que se chamaria a matéria... é um pouco assim que eu vejo esse deslocamento dos objetivos para as competências. Em sentido lato, é um pouco o que lhe posso dizer... não sou propriamente, quer dizer, o objetivo não será estar aqui a fazer uma definição rigorosa... a minha opinião é um pouco essa. É claro que eu não tenho investigação feita nesta área específica das ciências da educação, a minha área é um bocadinho lateral, embora esteja a trabalhar numa instituição de educação, com todo o gosto, mas não sei até que ponto esta transformação poderá ter ou não resultados práticos também porque vimos agora recentemente que o próprio ministro quer acabar com as competências ou acabou com as competências. Os efeitos de uma coisa ou de outra também não sei muito bem avaliar, mas isso serão estudos como esse que está a fazer que talvez venham revelar a vantagem ou as desvantagens desses processos ou desses entendimentos. A um nível muito genérico o que eu poderei dizer é que não me parece mal que existam competências, mas também não tenho conhecimentos suficientes para dizer que só por si isso é grave acabar, não sei.

(E) Quais os tipos de competências privilegiadas neste curso de mestrado e porquê?

(CCB) Mais uma vez não lhe consigo responder com muito rigor a isso, porque o que me parece é que da nossa parte existiu essa ideia de que teria de haver algum equilíbrio nas chamadas competências transversais e nas outras. Embora eu também ache que, de um certo ponto de vista, elas são todas específicas, ou seja, há conhecimentos que são importantes e competências que é importante que cada mestrando tenha e adquira de diferentes áreas que serão necessárias e são chamadas para o processo educativo. Aquilo a que se possa chamar competências específicas mais próprias neste caso de EVT elas são importantes no que diz respeito aquilo que eles... ao cuidado que eles têm de ter com o público com que vão lidar e portanto, não sei muito bem mas parece-me ter havido da nossa parte algum cuidado nessa distribuição. Também não me parece que eu seja a pessoa indicada para responder com muita substância a isso.

(E) Que tipo de instrumentos entende ser mais eficazes para a avaliação deste tipo de competências?

(CCB) Esses instrumentos terão de se situar provavelmente... não sei... é um pouco difícil...

(E) Nas unidades curriculares que leciona, as competências transversais, de alguma maneira, traduzem uma determinada percentagem da classificação final?

(CCB) Eu faço um tipo de avaliação que não é muito matemática, não é muito rígida... é evidente que tenho de entrar em linha de conta com uma série de fatores e é evidente que... eu só leciono uma unidade curricular e é muito específica... não sei se dará para ser generalizável. É evidente que eu procuro que cada aluno, que cada mestrando, no trabalho que faça seja um todo e eu tento... para avaliar, tenho que dialogar, bastante com ele e ver... como eu trabalho por projeto, ver como é que ele... como é que o projeto foi elaborado, como está a ser feito, que dificuldades é que ele teve, etc., etc. portanto, não julgo produtos finais, nem julgo resultados finais, tento julgar um processo. E para julgar esse processo de uma forma o mais objetiva possível, tenho de ter mais do que uma conversa com ele, tenho de ter sessões de trabalho com ele também e muitas vezes com um pequeno grupo, porque eu nesta disciplina específica do mestrado optei, por razões de tempo, fazer um trabalho mais individual que de grupo. Há uma primeira parte em que as pessoas trabalham em grupo, discutem, eu também discuto com o grupo turma; depois tento discutir com grupos menores, menos pessoas, que pode ser útil para todos; depois tento discutir com pequenos grupos ou

individualmente. Mesmo quando faço uma discussão individual geralmente estão cinco ou seis também a ouvir, visto que pode ser importante para eles estarem a participar nesse debate entre eu e um aluno. Cinco, seis, até porque muitos pedem e eu acho isso saudável, agora o que é julgado? O que é avaliado? É um conjunto de aspetos que têm a ver com diversos enfoques que fazem parte desse projeto que ele apresenta.

(E) Esses enfoques são abrangentes ao ponto de incluírem não apenas e só competências específicas? Incluem também competências transversais?

(CCB) Eu penso que sim, porque os projetos também não são projetos fechados, têm sido na unidade curricular que eu estou a lecionar no mestrado, ela chama-se “Envolventes Visuais”, e portanto é uma unidade abrangente em que pelo menos, até agora, isto não quer dizer que seja sempre assim, pelo menos até agora, tem-se traduzido em projetos de relação de texto e imagem, sobretudo utilizando a fotografia como base do trabalho e onde se procura tirar partido máximo da perceção. A imagem é um texto mas a imagem com texto escrito passa ser um outro texto, um texto híbrido, texto misto e, por isso mesmo, acaba por criar um processo de comunicação novos e é necessário que exista a perceção disto. Portanto, as discussões centram-se um pouco sobre isso e a importância que isso pode vir a ter, não de uma forma linear nem direta, porque eu trabalho para adultos, mas eles sabem que um dia poderão capitalizar esse saber para outros, mas eu estou a trabalhar com eles, não estou a trabalhar com crianças, estou a trabalhar com adultos e portanto...

(E) No seu entender, qual a importância das práticas interdisciplinares?

(CCB) Aqui está a referir-se concretamente a quê?

(E) A um trabalho supostamente conjunto com determinados docentes com determinado fim de ensino...

(CCB) Tal como o sistema existe, eu não vejo grandes possibilidades de interdisciplinaridade. Eu acho que as unidades curriculares funcionam de maneira relativamente estanque. Bom ou mau é assim! Até pelo fator tempo... agora, se me falar de uma outra interdisciplinaridade, ou seja, em que medida há trabalhos que podem ser feitos para diversas unidades curriculares em simultâneo... isso sim. Porque nós também discutimos isso com alguns alunos, não necessariamente nesta unidade curricular que leciono. Mas já tive oportunidade de me aperceber disso, por exemplo na licenciatura, que também é Bolonha. Isso acontece muitas vezes! Há trabalhos que podem ser feitos abrangendo várias unidades curriculares. Até inclusivamente no caso da licenciatura já fiz algumas apresentações de trabalhos com dois professores... eu e outros colegas de outras unidades curriculares. Portanto, a apresentação de trabalhos é feita para dois ou três docentes, porque esse trabalho permitiu que fosse abrangente e então, vou-lhe dar um exemplo: um dos trabalhos foi apresentado em Estética, em design e não sei quê... porque era possível e é possível fazerem-se coisas deste género... nem sempre é possível, também depende do projeto, isto também não significa que tenha de ser assim sempre, agora a interdisciplinaridade entendida também num outro sentido que é trazerem-se “apports” ou trazerem-se elementos que vêm de outras aprendizagens sejam aprendizagens diretas nas unidades curriculares do primeiro semestre para o segundo, ou seja, ... ou até anteriores... acho que isso que é possível e desejável.

(E) Qual a sua receptividade a este tipo de práticas?

(CCB) Tenho de ser recetivo... acho que é quase obrigatório que assim seja. Eu entendo que o aluno é uma pessoa, é um todo e por isso transporta consigo o seu passado também e tudo aquilo que ele sabe. Nesse ponto de vista, o facto de ele estar numa turma, todos nós notamos... uma pessoa numa turma faz muita diferença, faz muita falta, porque para um lado

ou para o outro, para equilibrar, para desequilibrar, para ser mais positivo ou menos positivo, porque, no fundo, toda a turma é um grupo que se junta de uma forma aleatória e vai depender um pouco dessas pessoas e como é o cruzamento de várias personalidades, várias formas de ser e de estar e de saber... é útil porque, por vezes, um ajuda o outro, um traz coisas até para a discussão que não viriam se não fosse noutro local. É impossível dar duas aulas iguais! Porque uma aula é um *happening*! É uma coisa que acontece, é um acontecimento, e esse acontecimento é, de certo modo, irrepetível, embora possa haver e tenha que de haver programação, planificação essas coisas todas. Têm de ser feitas de uma forma exatamente elástica, flexível.

(E) Qual a receptividade que os professores demonstram ter perante este tipo de práticas?

(CCB) A esse nível, penso que sim, pelo menos a imagem que eu tenho desse grupo é que é um grupo bastante receptivo a qualquer coisa. A grande parte deles são das várias áreas das chamadas Ciências da Educação e são pessoas bastante informadas e acho que muito atualizados e, de uma forma geral, eu vejo isso porque qualquer sugestão que eu faça, a sugestão é sempre acolhida. Não quer dizer que seja acolhida favoravelmente, mas é acolhida, isto é, no sentido de que trabalham essa sugestão, discutem-na, concordam ou não concordam. De uma maneira geral é isso que acontece. É claro que eu sinto que não tenho grande espaço, grande tempo para fazer uma coordenação mais ... onde exista um debate mais aprofundado, porque não há tempo!!! Julgo que o fator tempo tem sido cada vez mais determinante, especialmente, nestes últimos anos, onde nós somos solicitados para excessivas tarefas laterais, não laterais... necessárias de qualquer forma... e portanto não podemos fazer aquilo que, em certa medida, deveríamos fazer e portanto temos de encontrar outros processos, talvez mais isolados. O que se sente cada vez mais é que realmente há atomização das próprias unidades curriculares. Esta integração que deveria existir e que há muitos anos atrás a fiz, ou consegui fazer, em certos momentos, ainda antes de Bolonha... isto não terá que ver com o ser Bolonha ou não ser Bolonha, terá a ver com as pessoas envolvidas no processo educativo, embora eu julgue que existe mais atenção por Bolonha e não é só por Bolonha, é todo um conjunto... enfim... todo um progresso que tem existido em torno destes novos saberes também. Julgo que existe hoje uma preocupação muito maior do que a que existia antes. Antes existia por grupos minoritários que estavam apostados em experimentar coisas novas. Neste momento, é mais abrangente porque há um tratamento do conhecimento muito diferente.

(E) O Regulamento de regime de frequência e avaliação da ESE refere que «a mudança para um novo paradigma formativo instaurado pelo Processo de Bolonha implica um conjunto de transformações». No seu entender a que tipo de transformações se refere o documento?

(CCB) Eu acho que são... não sei exatamente neste momento responder a isso, porque alguns desses... algumas dessas informações são muito gerais, portanto quando se fala em mudança de paradigma... talvez em ser necessário proceder-se a imensas transformações... julgo que algumas delas já as fui apontando aqui na nossa conversa. É um bocado difícil estar agora aqui a esquematizar, mas, de uma maneira geral, o que lhe posso dizer é que eu acho que as principais transformações que se deve estar atento serão centradas, por um lado, na questão da avaliação alterar posturas sobre o que é que se entendia sobre a avaliação, alterar também modelos anteriores de relação professor/aluno, alterar a forma como se via a maneira como se achava que deveria ser dada ou não dado o programa.

(E) Como descreve a sua adaptação relativamente a essas transformações?

(CCB) Quer dizer... o principal disse na primeira parte. Acho que a principal adaptação, não propriamente aquilo que o documento fala, mas ainda ir até mais longe... as transformações de Bolonha, algumas são positivas outras são negativas e, por isso, as adaptações que nós

fizemos foi uma adaptação relativa à questão do tempo, não é tanto a chamada mudança de paradigma, embora muitas vezes nós situássemos a aprendizagem nos conteúdos, isso não significou da minha parte nunca que não existisse um centrar da prática educativa sobre a pessoa, sobre o aluno e não propriamente centrada sobre o programa. Esse deslocamento programa/pessoa, acho que muita gente, na sua atividade real, sempre centrou a aprendizagem na pessoa e não propriamente no programa. Não foi Bolonha que nos veio ensinar isso! Agora, a terminologia às vezes... como mudou alguma terminologia específica pode parecer que mudou isso, mas eu não... a questão do tempo, é que eu acho que toda esta estrutura, por um lado, semestral e, por outro lado, cortando em horas, fez com que tivesse que haver alguma adaptação. Eu acho muito bem que exista um reforço sobre o chamado trabalho autónomo, que exista espaço para o trabalho autónomo. Mas nós também sabemos... nós somos um país com uma vertente católica que é tramada porque é muito hipócrita e, portanto, confunde aquilo que seria o desejável com a realidade e nós achamos que o trabalho autónomo é um trabalho muito bom, e é. É necessário pôr o aluno cada vez mais autónomo como ser humano, mas não é isso que se passa, nem foi por isso que surgiu o trabalho autónomo. O trabalho autónomo muitas vezes é uma fuga para diminuições de horários e de horas e de pagamentos a professores. Eu recordo-me que ainda no tempo de Mariano Gago ele disse que agora, como havia muito trabalho autónomo e que o tempo era muito menor, o tempo de contacto, os alunos até tinham possibilidade de ter part-times e coisas do género. Mas então o que é isso? Não sei se está a ver? Muitas vezes, diz-se aquilo que é conveniente dizer-se, quer no campo teórico, quer no campo político, mas nós sabemos que Bolonha nasce desta conjugação, entre esta teoria e a política. Onde mete a política, mete sempre o interesse forte que não é o interesse científico, não é. Estão lá alguns condimentos científicos para justificarem Bolonha, apenas. Nós temos de ter sempre este aspeto presente e não sermos ingénuos ao ponto de acreditar que estamos quase a atingir o paraíso. Nós não estamos... estamos longe disso, pois não há paraíso!

(E) Que estratégias implementa para ultrapassar essas dificuldades?

(CCB) Se há coisa que eu não consigo controlar é o tempo. Faço o que posso, mas o que acontece é que temos de encontrar processos, métodos e meios de ultrapassar isso, isto é, de conseguir através de por exemplo de um controlo no tempo em que nós executamos uma tarefa ou um determinado exercício, ou determinada discussão, há um maior controlo do tempo para não deixar... esse controlo de tempo, por um lado, revela-se positivo, por outro, estruturamos melhor o tempo, talvez... mas também tem o reverso da medalha: não há tempo de sedimentação! E há coisas que precisam de ser sedimentadas! Eu posso enfiar uma discussão em cima de outra, mas como a anterior não está muito sedimentada, ela não tem o mesmo efeito do que se estivesse de outra forma, portanto para toda a aprendizagem, para tudo na vida, nós precisamos de algum tempo, para tudo!!! Nós podemos comer muito depressa mas faz-nos mal. O tempo de comer devia ser lento, mas então comemos menos ou comemos mais depressa... e isso também traz efeitos, por um lado, benéficos porque se produz mais, por outro lado, maléficos, porque se sabe menos ou ganha-se mais stress, ou as coisas são coladas com menos profundidade. É isso que eu acho de Bolonha! Agora, se me dissesse assim: Qual era a solução? Era voltar para trás? Não. Não se pode voltar para trás!

(E) Caso tivesse de introduzir alguma alteração no âmbito do Processo de Bolonha, qual seria a principal?

(CCB) Não me considero especialista em educação. Acho que sou um leigo, portanto não sou um investigador nesta área. Eu acho que as soluções para problemas tão complexos não são soluções simples... eu acho que não tenho golpes de asa com uma receita mínima que faça o milagre, não me julgo a esse nível alquimista, mas eu acho que tem de se ter em atenção no Processo de Bolonha. A questão fundamental que, para mim, é a questão do ritmo, do tempo

de aprendizagem, isso é que eu sinto que está desfasado daquilo que deveria ser, mas nós estamos num momento histórico desfasados daquilo que eu gostaria que fosse, acho que está tudo desfasado. O Deus, neste momento, é o trabalho, é o rendimento, é o ritmo e, portanto, quando se preparam as pessoas hoje para o futuro, está-se a preparar a pessoa para o alto ritmo... na medida em que se sabe que as pessoas começam, tiram um curso de agricultura e depois vão ser administradores no comércio ou na indústria e vice-versa por aí fora, são economistas que depois vão trabalhar como gestores numa empresa de arquitetura ou de design.

(E) Acha que este aspeto pode ter implicações na qualidade da formação?

(CCB) Este discurso tão assertivo relativamente ao ritmo. Por um lado sim, por outro lado não. Por um lado, eu até sinto que tem havido nos últimos anos uma maior preparação técnica e científica por parte dos alunos, eu acho que eles estão mais preparados, isto é, têm acesso a isso. O que me parece que falta aqui é mais meditação, mais reflexão, mais aprofundamento sobre as coisas, mesmo na investigação, eu noto que a investigação está cada vez mais micro. Por isso nós vemos aí centenas de artigos que nós também sabemos quais são as regras, os processos para se fazer investigação. Hoje os processos de investigação são secos muitos deles, são pequeninas achegas que têm aquelas regras, cumprem aquelas regras, portanto são publicados... o que eu pergunto é: quem é que começa a atar esta dispersão toda? Podem dizer: mas o que o senhor queria era um conhecimento do género Renascimento, um conhecimento global. Eu acho que o que nos falta é isso, não é só o renascimento, mas o renascimento também renasceu sobre o Clássico, porque persentiu que havia alguma coisa na Idade Média que não estava a funcionar bem. Nós temos de ser novos renascentistas, mas claro a nova renascença já apareceu e também já morreu, como sabe... mas há aqui um certo espírito que é necessário estarmos atentos a isso, há uma necessidade de nós não nos deixarmos encantar com a corrente. A corrente, por vezes, parece muito interessante e qualquer inovação pode parecer interessante. Eu nunca confundi, nunca tive grande tendência para confundir as coisas e, portanto, não me encanto excessivamente com a tecnologia, a tecnologia parece-me às vezes um bocado absurdo vermos discussões sobre o computador. Antes disso, sobre a máquina de escrever, como se fosse algum monstro e nós hoje estamos fascinados ao mesmo nível com... não é só com computador, é com aquilo que já vem depois do computador.

(E) Agradeço, mais uma vez, a sua colaboração.

Anexo L

Transcrição da Entrevista B, instituição B

(E) Chamo-me Ana Souto e Melo, queria agradecer pela sua colaboração no meu estudo e garantir a confidencialidade e anonimato da entrevista. Pretendo fazer um estudo de casos comparativo do curso de Mestrado em Ensino da Educação Visual e Tecnológica lecionado em duas instituições de ensino superior, sendo que o principal objetivo do meu estudo é compreender o impacto do Processo de Bolonha no âmbito das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação. A entrevista servirá para descrever o ponto de vista dos professores.

Começo por lhe perguntar, há quantos anos leciona no ensino superior?

(D) Estou a lecionar há seis, sete anos... há sete anos.

(E) Como surgiu a oportunidade de lecionar no ensino superior?

(D) Eu estava na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, tinha acabado o curso em Ciências da Educação e ingressei num projeto sobre a análise das Ciências da Educação, que é um mega projeto! Tínhamos de perceber de que forma os licenciados em Ciências da Educação ingressavam no mercado de trabalho. Tinha algumas especificidades aquele curso, nomeadamente ao nível de contingentes e pessoas que já trabalhavam e um grupo pequeno de alunos do 12º ano, que era o meu caso, depois tinha também algumas análises sobre as produções científicas ao nível das Ciências da Educação no estrangeiro e em Portugal e depois tinha outra linha de investigação que era direcionada para as vivências dentro da instituição dos alunos de Ciências da Educação. Eu estava na primeira linha, sobre a inserção profissional dos licenciados em Ciências da Educação e estava como bolseiro da FCT. Tive como bolseiro durante três ou quatro anos e, entretanto, um colega meu que estava aqui na ESE a dar aulas, inscreveu-se em doutoramento, foi convidado para dar aulas na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e perguntou-me se eu queria vir para aqui. Vim a uma entrevista, fiz um relatório na área do currículo e fiquei aqui a dar aulas.

(E) Qual a sua formação de base (formação inicial)?

(D) Ciências da Educação. Fiz uma Pós-Graduação em Inserção Social na XXX. Neste momento, estou a fazer doutoramento em Sociologia na XXX.

(E) Portanto tem formação no âmbito educacional.

(D) Sim.

(E) O que o motiva no ensino superior?

(D) Acima de tudo de consciencializar os alunos para uma prática reflexiva, que através dos contributos teóricos, tudo isso é muito importante, mas acima de tudo que eles tenham esta postura de olhar sempre para a prática de uma forma reflexiva e de tentarem sempre procurar encontrar o sentido daquelas práticas e não entrar em automatismos e em processos que infelizmente, ultimamente nas instituições, entram muito estas lógicas da repetição e dos automatismos. Aquilo que mais me motiva é de facto o despertar consciências, é provocar a reflexão. O ensino superior pode promover isto nos alunos, que é esta capacidade de construção dos conhecimentos, produção e de construção, porque eu acho que os alunos

chegam ao ensino superior com muitas lacunas. Isto também tem que ver com a história do ensino em Portugal, das metodologias utilizadas em sala de aula, nomeadamente nos níveis inferiores ao ensino superior. O que me motiva é exatamente isto: é criar esta consciência crítica da realidade.

(E) E o que mais o desmotiva?

(D) Não sei! Acho que a única coisa que me desmotiva é às vezes a quantidade de trabalho que temos como docentes. A carreira docente é extremamente exigente! Em termos remuneratórios, nem entro por aí! Quer dizer, não sinto que haja assim algo que me desmotive... é claro que às vezes me sinto desmotivado, quando chego ao final do mês e digo que o trabalho que se tem e o investimento que se faz ... mas depois acho que há outras recompensas que são superiores a esta questão mais monetária ou o aspeto mais do conforto material que uma profissão pode dar. Eu gosto do que faço e gosto muito de dar aulas e portanto não há assim coisas... claro que há funcionamentos na instituição que, por vezes, são estapafúrdios, mudam-se constantemente regras, reformas... eu não estou a dizer que não possamos inovar, mas constantemente? Às vezes estamos ainda a sedimentar um sistema informático qualquer, de inserção de notas, de sumários, etc. e passados seis ou sete meses está-se a mudar aquilo e a fazer de novo! Estas coisinhas não desmotivam, mas arreliam. Não tenho uma coisa que me desmotive! Há pequenas imperfeições que faz parte...

(E) Que tipo de relação estabelece entre a formação que possui e a sua prática de ensino?

(D) Uma das coisas que senti que as Ciências da Educação trouxeram-me foi este posicionamento crítico. Olharmos para as coisas... olharmos para aquilo que não varia e tentar encontrar as diferenças dentro dessas situações que são sempre as mesmas. As Ciências da Educação deram-me sempre esta perspetiva de ter um posicionamento crítico e um olhar crítico sobre as coisas, sobre a realidade. Às vezes levo isto demasiado longe e para outras dimensões, nomeadamente mais pessoais, esta racionalização das coisas. Isto às vezes pode ter inconvenientes, mas eu acho que aquilo que mais eu trago para aqui é de facto este incentivo e este pedido aos alunos para que eles tenham esse sentido crítico e as Ciências da Educação trouxeram-me muito essa perspetiva, porque nós tínhamos um tipo de ensino... por exemplo, nós não tínhamos exames, nem frequências, a uma ou outra disciplina sim, mas a maior parte delas eram trabalhos em grupo, eram sínteses críticas que nos obrigava a produzirmos conhecimento e obrigava-nos a nos posicionarmos criticamente e isso para quem vem do ensino secundário diretamente é complicado, porque não tínhamos esse hábito de por mim procurar as coisas, por mim produzir o conhecimento, procurar os livros, ver dentro dos livros o que é que era mais importante, articular aquilo que lia com o meu posicionamento crítico. Este exercício no início não foi muito fácil, mas no final dei conta que tínhamos muito este lado crítico e nós não tínhamos estágio no último ano, porque era um curso de quatro anos, tínhamos no terceiro ano uma quantidade de horas de observação da realidade, que era mais um momento para nos posicionarmos criticamente e depois no quarto ano tínhamos um estágio, mas aí de intervenção mesmo. Observávamos, criticávamos a realidade, mas depois pensávamos num projeto de intervenção. Tratava-se de um estágio integrado, não era? Exato. Todas estas modalidades foram a evolução deste sentido crítico e acho que é isso que eu transporto para aqui.

(E) Que tipo de necessidades sente ao nível da atualização pedagógico-didática?

(D) A necessidade de atualização não é só no sentido que refere. Hoje a atividade docente é extremamente exigente exatamente por isso, pois nós temos consciência que hoje o conhecimento, nomeadamente pela introdução das novas tecnologias de informação e

comunicação, há muita produção científica em várias áreas! Ela é constantemente atualizada e nós se quisermos estar... eu posso estar várias aulas em 1980 e há obras base, mas já há muitas obras sobre essas obras base que nos faz ter um outro olhar crítico sobre essas mesmas obras e portanto este processo de constante atualização da produção científica obriga a ter este sentido de constante preocupação de nos atualizarmos, de irmos aos repositórios, de ler revistas, de estar constantemente atento aos números atuais das revistas que saem e isto ocupa muito tempo! Eu tento sempre atualizar-me não sendo só no sentido de melhorar o meu processo de ensino-aprendizagem, mas também é trazer para o próprio processo toda esta atualização para que os alunos também estejam por dentro destas atualizações. Portanto, eu diria que é obrigatório estarmos constantemente a atualizarmo-nos.

(E) Gostaria que se pronunciasse sobre a necessidade que sente de atualização ao nível de práticas de sala de aula, estratégias de ensino-aprendizagem, etc.

(D) Eu estou sempre aberto a que haja novas formas, novas estratégias, novos processos de organização do processo de ensino-aprendizagem. Eu estou sempre aberto e procuro perceber as mudanças... repare: se eu no início utilizava acetatos, hoje a utilização do *powerpoint* faz-se pela noção que se tem das próprias práticas dos alunos na utilização de ferramentas tecnológicas, ser mais dinamizador, por exemplo o *powerpoint*, tenho outras ferramentas de expor a matéria do que propriamente com acetato. Portanto, há aqui uma adaptação por uma perceção que se tem dos públicos que temos à frente. Eu estou sempre aberto a atualizações! Não sou o tipo de pessoa que diz assim: “ai isso não! Isso não interessa!”

(E) A forma como expõe a matéria é diferente, se utiliza um *powerpoint* ou um acetato?

(D) Pode ser diferente na possibilidade que eu tenho de fazer jogos, nomeadamente com o documento, utilizando um *powerpoint* ou utilizando um acetato. Eu, no *powerpoint* tenho dinamizações do próprio programa que me permite tornar mais atrativa uma apresentação, portanto eu aqui estou a falar de questões mais de estratégias para não deixar que as pessoas adormeçam, com o acetato, por exemplo, não dá. Eu sou muito provocador nas aulas, no sentido de problematizar bastante e não sou muito adepto, apesar de algumas teóricas de ter de haver isso, de estar ali a expor um conjunto de acetatos e conceitos históricos e aquela teoria toda e tal... às vezes é necessário, mas eu gosto de partir para a reflexão e para o debate, portanto a metodologia que eu utilizo mais é de facto ao nível dos debates, ao nível de trabalhos de grupo, ao nível de dinamizações entre os alunos, de provocações/interações que acontecem na sala de aula. Aproveito para pegar nos exemplos que eles trazem ou uma situação que surgiu na sala de aula e ligar com o assunto que estamos a tocar. Se me pergunta se eu sinto necessidade de me atualizar no sentido de eu dizer: “eu acho que isto já não é o adequado”, não, não sinto, porque eu considero que nunca deixará de ser adequado a problematização das coisas em sala de aula. Se entretanto vão aparecendo mais tecnologias que nos permitam “decorar” o processo de ensino/aprendizagem ou que possam promover mais a atenção dos alunos, não tenho problemas nenhuns em integrar isso nas minhas aulas.

(E) E em relação ao Processo de Bolonha? Consegue relacionar algum tipo de necessidades no âmbito pedagógico-didático com a implementação do Processo de Bolonha?

(D) Não. Não no sentido em que não penso que sinta necessidade de adequar metodologias de sala de aula por causa de Bolonha. Não sinto. A forma como se davam as aulas antes de Bolonha, em termos de estratégias, em termos de preocupações não serão as mesmas, mas também não são assim tão diferentes. O que eu sinto e penso é que isso não tem implicações nas estratégias que utilizo na sala de aula, é que o tempo que eu tenho e que os alunos têm para amadurecer uma ideia é completamente diferente! Aqui o que aconteceu muito foi terem-se retirado um conjunto de unidades curriculares, que para mim seriam até essenciais,

e compactou-se. Uma matéria que dávamos num ano, passamos a dar em seis meses, que não são seis meses com as interrupções. Por outro lado, obriga-se os alunos, através do trabalho autónomo, isto é uma ideia de Bolonha que é transferir esta responsabilidade na construção do conhecimento também para o aluno, o aluno sentir-se responsável por esta tarefa. O que muitas vezes eu sinto é que eles não estão preparados para isso. Se uma outra coisa me obrigou a modificar... não! Porque uma coisa é eu sentir que os alunos saem menos bem preparados em Bolonha, porque, no modo geral, não são ainda capazes de ter esta cultura em termos de identidade enquanto aluno de procurar, de investigar, de se meterem em bibliotecas, de criarem grupos de discussão, enfim... fazer todo um conjunto de coisas que lhes a prima aquele sentido crítico de que eu falava no início. Se eu acho que eles aprendem menos, acho! Isto tem muito a ver com a redução das unidades curriculares, com o compactar um conjunto de matérias, com a questão do trabalho autónomo. Se isto me obriga a mudar de estratégias? Não! Porque eu considero que as metodologias que eu utilizava num modelo, utilizava no outro, porque o modelo não obriga a mudanças de estratégias de sala de aula, o que obrigou foi a uma seleção de conteúdos, o que obrigou foi a nós sentirmos dentro do conjunto de conteúdos que se davam num ano “vamos aqui ver quais são os mais importantes para se compactarem e dar em seis meses”. Nós não podemos fazer a mesma coisa num ano em seis meses! Aí eu acho que se ficou a perder com o Processo de Bolonha, pois não me parece que três anos sejam... depois há a questão dos mestrados integrados e tal, mas enfim, parece-me que são mais artimanhas que outra coisa, porque não sinto que o Processo de Bolonha tenha vindo a ajudar nisto.

(E) Com certeza que conhece casos de colegas que não possuem formação na área educacional e que, possivelmente, poderão ter algumas dificuldades no enquadramento pedagógico-didático da sua prática letiva. Conhece algum mecanismo da ESE que dê apoio a docentes que tenham estas dificuldades no âmbito pedagógico-didático?

(D) Eu penso que sei onde quer chegar... esse é um aspeto extremamente importante e que tem a ver com a própria construção da identidade da carreira docente. Não há. Aqui na ESE, nem noutros sítios que eu conheça, não há. Para além disso, eu penso que a carreira docente, apesar de haver muitas reuniões e tal, é uma carreira extremamente solitária. Talvez pelo próprio estatuto das pessoas que estão nessa carreira. Vindo eu das Ciências da Educação e sendo eu apologista destas lógicas de reflexão crítica, acho que era extremamente importante que nós aqui formalizássemos passos, que pudéssemos conversar uns com os outros ao nível, quer das matérias, quer da pertinência das matérias que são dadas, quer da pertinência de como elas são dadas, neste processo de dificuldades sentidas por parte de nós todos docentes e como é que poderíamos ajudar a resolver estas situações. Portanto, entrávamos numa metodologia de trabalho colaborativo, de investigação colaborativa...

(E) De práticas interdisciplinares?

(D) De práticas interdisciplinares...

(E) O professor não tem sentido essas práticas neste Mestrado?

(D) Eu estou no mestrado de EVT, mas numa turma que tem EVT, Música e Línguas, eu estava-me a referir num sentido mais geral da atividade docente, não propriamente relativamente a este mestrado. Neste mestrado não há, quer dizer, não há no mestrado o que não há na ESE. Não há nenhum espaço onde nós, quer dizer, há sempre a solidariedade entre colegas, há sempre esta abertura: “olha, estou com esta dúvida, e tal... como é que faço?”, há sempre esta coisa se eu começo a dar uma unidade curricular que estava a ser dada por um colega que por qualquer razão...

(E) Dentro da mesma área?

(D) Dentro da mesma área.

(E) E entre as várias áreas?

(D) E entre as áreas, há esta solidariedade, quer dentro da mesma área, de docentes da mesma área, quer entre docentes de áreas diferentes. Contudo, eu sinto que não é formal, que isto acontece por iniciativas próprias, por encontros no corredor casuais, que nos lembramos e tal... “olha, estás a precisar de alguma coisa? Avisa” e depois o outro nunca avisa, porque colocamo-nos no lugar do outro, no sentido de: “não vou mostrar o meu ponto fraco” e portanto também não vou... estas lógicas infelizmente acontecem! Quando eu digo “formalizar isto” não é no sentido formal da palavra formal, é no sentido de sabermos que há um espaço concreto, com tempos concretos para podermos fazer isto. O que eu acho é que era importante haver esse espaço e não há de facto. No ensino superior não há esta perspectiva de trabalho colaborativo! Quer dizer, há a outros níveis, mas não com esta perspectiva de melhorar a prática de ensino.

(E) De que forma a natureza das unidades curriculares (prática laboratorial, orientação tutorial, seminário, teórica, teórico prática, prática) determinam o tipo de estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação a implementar?

(D) Determinam, é um facto. Quem estiver na prática constata que estar a dar uma aula teórica não é a mesma coisa que estar a dar um seminário, porque têm objetivos também diferentes. Se eu, por exemplo, estou num seminário de acompanhamento do estágio, que é um contexto em que os alunos expõem tudo aquilo que tenha a ver com o estágio e com a estadia deles na instituição onde estão a fazer estágio, este seminário tem que lhes dar mais oportunidades de exporem, têm que ser os alunos os autores destes seminários e nós somos ali a ajuda às questões e dúvidas que eles trazem da realidade. Uma aula teórica pressupõe ser um espaço onde os alunos adquirem um conjunto de conhecimentos em termos, por exemplo, de conceitos, paradigmas, etc. que depois terão de ter em atenção estes conceitos quando estiverem na prática. Aqui há uma exposição muito maior do professor, no seminário há uma exposição muito maior dos alunos. De facto o tipo de modalidade da unidade curricular determina o próprio processo de ensino e aprendizagem ou de estratégias e formas de estar na sala de aula, por parte do docente, é certo. Eu numa aula teórica também ponho os alunos a debaterem, eu numa aula teórica, por exemplo, de três horas, não vou estar ali a.... porque pedagogicamente compreendo que, e mesmo estando a falar de pessoas já com alguma idade, não é proveitoso estar a falar três horas teoricamente, constantemente a ser eu a falar sem introduzir debates, sem introduzir também os alunos... isso vai muito da sensibilidade do próprio professor para perceber que no processo de ensino e aprendizagem há muitas dimensões a que temos de estar atentos e não é só relativamente à matéria que nós preparamos, há outras questões que acontecem na sala de aula mesmo no ensino superior que temos de estar atentos.

(E) O professor já falou nas estratégias de ensino e aprendizagem que valoriza nas suas aulas e agora ia-lhe perguntar quais são os instrumentos de avaliação que valoriza?

(D) Eu valorizo mais trabalhos práticos. Nós aqui temos sempre ou a utilização de frequência ou exame e depois também temos trabalhos práticos individuais ou em grupo. Eu, muito sinceramente, acho que tanto um como o outro são necessários e tanto um como o outro obrigam os alunos a terem estratégias diferentes que se complementam e que esta

complementaridade faz com que eles de certa maneira construam melhor o raciocínio sobre as coisas, mas eu privilegio mais o trabalho prático porque obriga a uma maior interação.

(E) Esse trabalho prático tem uma ponderação na classificação maior?

(D) Não. Geralmente os testes valem 60% e os trabalhos 40%. Eu, enquanto docente, não tenho poder, posso discutir, posso colocar a minha opinião, mas o Conselho Científico é que decide e, geralmente, vai-se pelas normas que acontecem na maior parte das escolas.

(E) Não concorda, então, com essa ponderação?

(D) Penso que depende, depende muito da unidade curricular. Por exemplo nós em seminário não temos, há unidades curriculares em que não há trabalhos, nem há exames, a avaliação é feita pelo relatório de estágio, pelas apresentações que vão fazendo ao longo do ano no caso concreto do mestrado de EVT. Este é o primeiro ano que estou a dar a este mestrado, portanto ainda não tenho... Neste mestrado fazemos a avaliação através de um trabalho individual, não há frequência, não há exame, é um trabalho individual e há trabalhos de grupo. O trabalho individual tem maior percentagem, salvo erro, agora não tenho precisão, porque é o primeiro ano que estou a dar e ainda não tenho na cabeça as percentagens. O programa também não foi feito por mim. Temos trabalhos de grupo que podem ser de sala ou trabalho autónomo em grupo. Portanto, não há exames, não é essa a metodologia de avaliação.

(E) Qual o papel que atribui à escolha das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação na formação dos alunos futuros professores?

(D) O papel que elas têm é de eu conseguir passar a mensagem o mais eficazmente possível aos alunos. A certa altura do semestre vamos trabalhar no âmbito do currículo, exatamente nas estratégias de sala de aula, mas uma coisa são as estratégias e o papel que elas têm, tem de estar bem definido aquelas que eu utilizo na minha aula com estes alunos que são professores e que estão a tirar o mestrado, estão a fazer uma formação mais avançada no âmbito da carreira deles como professores. O papel das estratégias que eu utilizo na sala de aula é para que de facto, por um lado, eles compreendam aquilo que eu estou a dizer, por outro são estratégias que procuram promover a tal relação entre colegas e que promova a discussão entre colegas e, portanto também este papel de procurar que as aulas sejam um espaço de reflexão crítica, de posicionamento crítico, de um posicionamento de um discurso crítico organizado, enfim... tentamos fugir ao senso comum! As estratégias que eu utilizo, os trabalhos em grupo, leituras de texto e análise em sala de aula, provocar discussões com temas, sei lá... perante uma questão muito simples a turma, dividida em grupos, tem de responder em diferentes dimensões, isto é, procuro criar este lado crítico e esta postura crítica, mas por outro lado, que eles também compreendam que para fazer este pensamento crítico há um método e há um processo: de análise, de interpretação e depois daqui pode levar a uma ação e desta ação pode surgir a problematização, discussão.

(E) Ou seja, as estratégias que implementa em sala de aula são para determinado tipo de alunos, para determinada faixa etária, com determinados pressupostos formativos?

(D) Eu não costumo fazer “chapa 5”. Eu tenho sempre o cuidado primeiro de perceber quem são os alunos que tenho à minha frente, de perceber, por exemplo, sendo eles professores, pensaria que estariam dentro das questões do currículo, preocupei-me em perceber que contacto é que eles tinham tido com o currículo e de facto cheguei à conclusão que em termos de formação ao nível do currículo não estão muito preparados. Bolonha retirou

completamente as Ciências da Educação ao nível da formação de professores, nomeadamente as unidades curriculares que abordam o currículo foram retiradas dos cursos de formação inicial de professores, aquando a entrada do Processo de Bolonha.

(E) Foi para os mestrados!

(D) Quando há mestrados!

(E) A unidade curricular que leciona faz parte de uma das componentes de formação educacional geral. Que importância atribui a essa componente para a formação dos seus alunos, no âmbito do mestrado?

(D) Pode complementar todo um conjunto de lacunas que na formação inicial não houve tempo, por este modelo de Bolonha, que nos três anos não se teve tempo de aprofundar um conjunto de matérias que se possam fazer, por exemplo, através do mestrado. O mestrado dá aqui outro âmbito a esta evolução do conhecimento. Eu acho que é extremamente importante que os alunos entrem nestes processos de mestrado, nem que não seja pelo facto de a desvalorização dos títulos académicos, no âmbito de uma licenciatura em Bolonha, que não é bem uma licenciatura, mas estes complementos são extremamente importantes para aprofundar matérias, para renovar processos.

(E) Penso que não percebeu a minha questão. Gostaria de saber que importância atribui à componente de formação no âmbito das Ciências da Educação no Mestrado.

(D) Eu penso que são extremamente importantes e que se este mestrado contempla unidades curriculares que estão ligadas às Ciências da Educação é extremamente positivo, porque para ensinar e estar numa sala de aula não é suficiente eu ter um conjunto de conhecimentos científicos para que o meu papel enquanto docente funcione. Ou seja, existe um processo de interação com o outro, de conseguir desenvolver dinâmicas de interação que façam com que o outro que, possivelmente, estará a um nível de conhecimento inferior ao meu, eu o possa ajudar, por um lado, a chegar a um determinado nível de conhecimento, pode ser que esteja a um nível de conhecimento inferior ao meu, como pode ser que não esteja, não estando, parece-me importante que nós tenhamos este papel de facilitar outros caminhos e percursos que lhes permita chegar a novas informações, de ter outros pontos de vista sobre a educação e, portanto acho que as Ciências da Educação, na questão currículo, na questão da Psicologia, na Sociologia da Educação, desta perspetiva mais psicossocial é extremamente importante porque para sermos bons professores... não posso ser só bom no conhecimento das matérias! Tenho de ter sensibilidades para com o tipo de público que tenho à minha frente, de perceber que muito do processo de ensino e aprendizagem está no ambiente que eu crio na sala de aula, compreender que os problemas que afetam o insucesso ou o sucesso escolar, nomeadamente questões que têm a ver com o meio social, com a proveniência dos alunos, todo este conhecimento as Ciências da Educação trouxeram para aqui um grande conhecimento sobre o que é o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, se estamos a falar da formação de professores as Ciências da Educação são extremamente importantes! Não são bem vistas, mas são extremamente importantes.

(E) A legislação prevê determinada percentagem mínima das várias componentes de formação no âmbito dos cursos. A componente de formação educacional geral que compreende a unidade curricular que o professor leciona é das componentes que tem mais peso no mestrado. Depreendo, pela resposta dada anteriormente que concorda com este peso.

(D) Claro! Concordo no sentido em que isto se calhar pode ser um reflexo de um sentimento que estas componentes, ou melhor estas unidades curriculares mais ligadas às Ciências da Educação foi uma falha na formação inicial com o Processo de Bolonha. Isto é, foi dada a primazia a questões do saber científico do que, propriamente, a questões ligadas ao processo de ensino e aprendizagem, de estratégias, de planificações, da utilização dos instrumentos de gestão curricular que são extremamente importantes porque têm impactos muito grandes em termos da leção. Se calhar este sentimento traduziu-se: “OK, vamos apostar mais nisto nos mestrados porque se calhar temos mais liberdade para aprofundar”.

(E) Como caracteriza o papel do professor e do aluno no âmbito do Processo de Bolonha?

(D) O papel do professor no Processo de Bolonha... quem faz o papel do professor é o professor! Com Bolonha sem Bolonha! Pode haver condicionalismos por parte dos modelos... Bolonha trouxe condicionalismos mas Bolonha não fez com que eu modificasse as formas e as práticas e modificasse a forma de ver qual é o meu papel enquanto docente. O meu papel enquanto docente com Bolonha ou sem Bolonha é o de proporcionar aos alunos caminhos que, percorridos por eles, lhes conceda um conjunto de conhecimentos que vão ser extremamente úteis para a sua profissão ou para a sua condição enquanto cidadão, crítico, analítico da realidade em que ele está inserido. Abrir caminhos para fazerem este percurso, clarificando conceitos, clarificando diversas teorias que existem, mostrando as diferenças entre as diferentes teorias, o que cada uma quer dizer, para que caminhos leva, mostrar práticas existentes e, portanto o professor tem de facto aqui de ser o acompanhante dos alunos neste percurso de construção do conhecimento de uma determinada área. Acho que Bolonha não... a não ser a questão do tempo e a não ser a pressão que eu tenho de olhar para um programa e dizer assim: “em quatro meses dar isto, vai ser muito complicado”, mas é complicado no sentido de eu entender que se eu não apelar muito ao trabalho autónomo não é suficiente para eles ficarem com um conhecimento real das coisas. O papel do aluno, para mim é mais fácil de compreender... eu acho que Bolonha veio dar mais responsabilidade ao aluno ao ser-lhe atribuído um conjunto de horas autónomas que têm de ser avaliadas. Se são ou não são, isso também é uma coisa que tem de se perceber, se por parte dos professores há esta preocupação de avaliar e como está a decorrer o processo de trabalho autónomo. Isto vem dar uma maior responsabilidade ao aluno na construção do seu percurso, mas continuam a ter comportamentos iguais! O aluno continua à espera de ser o depositário de conhecimento e não produtor dele, muito na lógica... Paulo Freire fala nisso, muito na lógica bancária da educação. Na primeira aula perguntam logo: “Professor, quando é que é a frequência?” Esta coisa de “O que é que sai?” e muito à espera de... aquilo que dizem não é o correto, o que o professor diz é que é o correto e quando ouvem a perspectiva do professor não ouvem mais nenhuma perspectiva e isso também é mau. Há coisas que mudaram, há coisas que se mantêm, mas eu julgo que em termos de mudança, antes de Bolonha não havia tanta responsabilidade do aluno na construção do conhecimento, a responsabilidade era ir para casa, estudava, decorava a matéria, na frequência fazia. Com Bolonha, nós pedimos o trabalho autónomo e há uma nota, há uma avaliação, pelo menos tento aliar isso.

(E) O trabalho autónomo tem uma determinada percentagem na classificação final?

(D) Sim, há uma percentagem.

(E) Como é que são decididas as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação no âmbito da unidade curricular que leciona?

(D) Depende, podem ser negociadas com os alunos, mais em seminários, nas outras são decididas pela equipa de docentes, o docente pode decidir a avaliação de acordo com o que pretende, se é uma equipa discutem, avaliam e veem o que é melhor para se fazer.

(E) De que modo considera que os alunos deveriam ser envolvidos na organização dos cursos e na conceção/aperfeiçoamento das unidades curriculares?

(D) Eu sendo docente da Educação Social e apelando sempre para que os alunos promovam a participação e que é na base da participação que está de facto um momento do ponto de partida para muitas coisas. Eu sou a favor do maior tipo de participação por parte de todos. Acho que os alunos deveriam participar e ter maior participação e força ao nível da forma de como as universidades e politécnicos desenvolvem os seus cursos, mas mais no sentido de cidadania, no sentido deste dever que nós temos, enquanto cidadãos, estarmos a olhar para aquilo que está à nossa frente e termos uma posição crítica. Não é de “deitar a baixo”, pode ser mesmo no âmbito do reforço positivo, no dizer que está bem e no alimentar a continuar a estar bem. Quanto mais participação houver, melhor e mais esclarecidos estamos de todos o processo.

(E) O que entende por competência?

(D) É eu ser capaz de no processo de ensino-aprendizagem conseguir perceber toda a complexidade que está embrenhada neste processo de ensino e aprendizagem. Competência é eu saber, ser competente em fazer as coisas. Eu ter alguma segurança e saber fazer aqui alguma coisa, é eu ter um conjunto de disposições minhas que me permitam na situação de sala de aula lidar com aquele contexto.

(E) No âmbito do Processo de Bolonha fala-se muito na aquisição de competências, por parte do aluno, o que eu pretendo saber é o que o professor entende por competência a ser adquirida pelos alunos?

(D) Eu entendo que essa competência seja o mais lata possível, ou seja, que não seja só uma competência técnica, isto é, Bolonha quando fala em competências e nós nos programas temos lá as competências de carácter mais técnico no sentido de os alunos entenderem o que têm de ficar a saber no final daquele programa, mas depois eu próprio introduzo outro tipo de competências, nomeadamente o trabalho em grupo, o trabalho colaborativo, esta predisposição para a análise crítica e para o posicionamento crítico, com sensatez, portanto eu não me fixo nas competências programáticas, há outras competências que os alunos têm de ter e que não vêm nos programas.

(E) De que forma ajuda os seus alunos a adquirir as competências que constam no programa da unidade curricular que leciona?

(D) Estando vinte e quatro horas disponível para eles. Literalmente. Receber telefonemas há uma hora da manhã, duas da manhã: “estou com uma dúvida professor”, ajudo-os, por um lado, provocando-os, respondendo-lhes com questões e não propriamente com as respostas que eles desejariam que lhes desse. Ajudo-os nessa perspetiva, de estar muito disponível para eles e de eles sentirem que têm ali alguém em quem se podem apoiar sempre que surjam dúvidas e, de certa maneira, provocando-os, estimulando-os, incentivando-os, nalguns casos em que estão mais animados, principalmente nos grupos de estágio isso acontece muito, por vezes, ajudamos a tomarem decisões que pode passar por desistir de um estágio e fazer um intervalo de um ano, como desistir de um trabalho profissional e ir fazer um estágio, enfim...

(E) As competências específicas são avaliadas por trabalhos, como o professor falou há pouco, e no que se refere a competências mais transversais, como é que são avaliados os alunos?

(D) Pela minha apreciação em relação aos alunos. A nível da participação sou capaz de ter uma folha com o nome dos alunos e...

(E) Uma grelha de observação?

(D) Sim, por exemplo. Vou registando as participações ou vou registando o nome das pessoas que participaram num debate ou numa discussão que esteja a decorrer.

(E) Até que ponto os objetivos gerais deste curso foram tidos em conta na elaboração do programa da unidade curricular que leciona?

(D) Não sei responder a isso, porque não fui eu que entrei nesse processo! Mas com certeza que foram, com certeza que foram.

(E) Há pouco falámos sobre as práticas interdisciplinares. Há apenas uma questão que eu gostaria de lhe colocar. Qual a sua receptividade a este tipo de práticas?

(D) Perfeitamente. Perfeitamente desde que não se confundam as coisas, ou seja, nós na Educação Social...

(E) Peço desculpa, mas gostaria que falasse sobre o curso de Mestrado de EVT.

(D) Mesmo os professores de EVT e mesmo no âmbito do currículo, espera-se que os professores tenham esta perspetiva, por exemplo, o professor de EVT seja articulado com o de Matemática, porque parecem-me ser áreas que são compatíveis, através da geometria, poderem articular e devem articular, mas o professor de EVT tem as suas competências e o de Matemática também tem as suas. O de EVT não pode estar a ensinar os alunos sobre o que é uma função, o que é um algarismo, o que é um número. O de EVT, por sua vez, possui a noção de estética, visualizações de perspetivas de objetos, etc. que se podem complementar! Não é entrar no espaço do outro, mas aproveitar o que o outro sabe e o que este sabe e aproveitar em prol do aluno.

(E) O Regulamento do regime de frequência e avaliação da ESE refere que «a mudança para um novo paradigma formativo instaurado pelo Processo de Bolonha implica um conjunto de transformações». No seu entender a que tipo de transformações se refere o documento?

(D) É mais em termos de postura dos alunos, de reforçarmos esta ideia da responsabilidade que é transportada para o aluno, tem a ver com a questão do trabalho autónomo e de os docentes se preocuparem com o que os alunos no ensino superior fazem depois das aulas de contacto. Quer dizer, antes não havendo este trabalho autónomo, eu só dizia ao aluno “olhe, anda a trabalhar pouco!”, agora eles têm que mostrar esse trabalho e nós próprios às vezes encarregamo-nos de lhes dar trabalhos para serem feitos nesse mesmo tempo. A redução do tempo, temos que adequar em termos de conteúdos e muitas vezes decorre muita discussão “nós daqui a nada estamos só a introduzir!”. São introduções! Não há desenvolvimento, são introduções! Esta questão da adequação da quantidade de assuntos ou de temáticas que nós trabalhávamos nas unidades curriculares, agora com Bolonha, como está tudo mais compactado, tivemos que reduzir e isto obrigou a alguma mudança. Os professores que preferem dar o programa todo vão introduzindo e depois apelam aos alunos e dão-lhes caminhos para aprofundarem, referências bibliográficas, estudos etc. Há aqueles professores

que não se preocupam muito em cumprir o programa e acham que há o programa e há aspetos importantes que eles têm de trabalhar, o resto, são os alunos que terão que pesquisar.

(E) O professor já deu a entender que está mais ou menos adaptado ao Processo de Bolonha e em relação aos seus colegas? Que percepção tem da adaptação deles relativamente a essas transformações?

(D) Não há muita conversa, não há muito espaço onde nós reflitamos sobre isso, o que é pena. Mas do que se vai apanhando nas conversas de corredor é a dificuldade mais em termos dos tempos, de sentirmos que as coisas são dadas muito superficialmente, por questões de tempo, não por outras questões. Por questões de tempo e por questões da própria organização da unidade curricular que foram exigidas e, portanto, tendo em conta que foram retiradas bastantes horas, eu posso fazer uma coisa com três horas, não posso fazer a mesma coisa de três horas em uma, não posso! É mais a este nível, a questão do tempo, a questão de sentirem os alunos em relação ao trabalho autónomo, não é aquilo que se espera ou que se diz esperar e que isto tem muito de herança. Não temos muito esta coisa de “Bolonha e isto e aquilo...”

(E) Quais as vantagens na sua implementação?

(D) Para mim, acho que nenhuma. Para quem pensou Bolonha a vantagem estava na uniformização das formações numa perspetiva de flexibilização do trabalho, de ser uma possibilidade de haver aqui uma manobra ou alguma forma de combater a questão de desemprego, pois tem a ver com políticas de emprego, no sentido de maior flexibilidade e de maior mobilidade por parte dos cidadãos europeus no mercado de trabalho com formações que não sejam muito díspares. A questão do mercado de trabalho entra na questão das qualificações e nesse sentido há uma homogeneização dos cursos e das formações. Pretende ajudar a que seja mais fácil encontrar um trabalho noutro país qualquer com sistemas de ensino extremamente diferentes. Por exemplo, um brasileiro que venha para cá, as equivalências são uma coisa... e assim não. Mas são perspetivas de desenvolvimento. Eu não sou muito apologista disso!

(E) Uma última pergunta. Caso tivesse de introduzir alguma alteração no âmbito do Processo de Bolonha, qual seria a principal?

(D) Acabar com ele...

(E) Sim?

(D) Quer dizer, a brincar, mas falando um bocadinho a sério. Acho que melhoraria as questões do tempo, não diminuiria tanto a formação inicial, porque depois aqui criam-se questões também de equidade, visto que hoje a universidade e o ensino politécnico não são gratuitos, nem tendencialmente gratuitos, ou melhor são tendencialmente caros, sabendo que uma formação de cinco anos é diferente de uma formação de três anos e para eu ter equivalência de uma formação de cinco anos tenho que ingressar num mestrado que me obriga a pagar um determinado tipo de propina, etc, etc., portanto acho que a questão da diminuição da formação ou a redução dos tempos fez diminuir a exigência, o rigor e mesmo o tempo necessário para a maturação de um conjunto de ideias por parte dos alunos. Não tenha a menor dúvida que sim! Portanto mudaria esse aspeto... como? Não lhe sei dizer agora, mas que é um dos aspetos que eu acho que debilita um bocadinho a formação do ensino superior, é.

(E) Muito obrigada pela sua colaboração.

(D) De nada.

Anexo M

Transcrição da Entrevista C, instituição B

(E) Chamo-me Ana Souto e Melo, queria começar por agradecer a sua participação no meu estudo e garantir a confidencialidade e anonimato dos dados obtidos através desta entrevista, sendo que no texto final do meu trabalho não constará o seu nome, nem a identificação da instituição onde é docente.

Pretendo fazer um estudo de casos comparativo do curso de Mestrado em Ensino da Educação Visual e Tecnológica lecionado em duas instituições de ensino superior, sendo que o principal objetivo do meu estudo é compreender o impacto do Processo de Bolonha no âmbito das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação.

A entrevista servirá para descrever o ponto de vista dos professores.

Há quantos anos leciona no ensino superior?

(D) Mais ou menos há 8 anos.

(E) Como surgiu a oportunidade de lecionar no ensino superior?

(D) Fiz aqui a minha formação inicial, na ESE. Depois frequentei, mais tarde, uma formação especializada, no âmbito da Organização e Desenvolvimento curricular e, nessa altura, fui convidada para ficar aqui, como docente a tempo parcial. Depois segui os meus estudos, fiz o Mestrado na área da Administração Educacional e Doutoramento também nessa área, acabando por ficar no Departamento de Ciências da Educação a tempo integral.

(E) Qual a sua formação de base (formação inicial)?

(D) Educação de Infância.

(E) Portanto a sua formação é no âmbito educacional?

(D) Sim.

(E) O que a motiva no ensino superior?

(D) O envolvimento com os alunos e também o perceber que o meu papel tem influência na ligação e no desenvolvimento de uma paixão pela educação.

(E) O que mais o desmotiva?

(D) Não é fácil responder a essa questão, porque neste momento eu continuo numa fase ainda de muito encantamento, e, portanto de muitos desafios, de aceitar esses desafios não havendo, desta forma, nada, de momento, que me esteja a desmotivar.

(E) Que tipo de relação estabelece entre a sua formação e a sua prática de ensino?

(D) Na minha formação inicial, tive excelentes professores aqui na ESE, exatamente porque desenvolviam o estreitar das relações, mais do que a passagem dos conteúdos considerados importantes ao nível das diferentes unidades curriculares. Era precisamente aquilo que eu há pouco falei e quero continuar, era nessa linha de envolvimento com os outros, na valorização

das inter-relações, do questionamento, da reflexão e isso foi uma marca que me foi deixada mesmo para a minha prática enquanto docente. Eu também já exerci nas escolas, no caso no Pré-escolar, também na Educação Especial e também estive na área da Administração, e senti que era possível, que não era só ao nível do discurso, que na ação era possível fazer esta ligação, implementar e desenvolver práticas na mesma linha que aqui, nas aulas, conseguíamos explorar. E isso foi ficando até que ao surgir este desafio eu sinto que agora sou eu que tenho esse papel importante de fazer sentir nos alunos essas necessidades, sobretudo, o questionamento, a reflexão, por aí.

(E) Que tipo de necessidades sente ao nível da atualização pedagógico-didática?

(D) Penso que nesse assunto sou uma privilegiada porque tenho continuado sempre a estudar e a investigar. Estou a fazer o Pós doutoramento, estou muito ligada à universidade X, estou integrada e coordeno projetos de investigação, do Centro de Investigação e também movo-me em duas áreas que estão muito próximas, que estão interligadas, que é a Organização e Desenvolvimento Curricular e a Administração Educacional e, portanto, por aí sinto que neste preciso momento estou e penso que estou atualizada. Vou tentando desenvolver com os meus alunos muito daquilo que também estou a trabalhar na minha carreira.

(E) Sente-se, então, preparada no âmbito dos pressupostos do Processo de Bolonha? Sente-se preparada para este desafio?

(D) Eu sinto. Embora tenha uma opinião a cerca destas mudanças... bem, por um lado, a ESE nunca teve uma postura naquela linha clássica, visto que nos aproximámos muito da ligação à prática, do questionamento, portanto, o nosso percurso é já nesse posicionamento. O próprio aluno tem um papel ativo na construção e desenvolvimento do conhecimento, na investigação, a ESE sempre se pautou por promover esse trabalho de investigação, pesquisa do próprio de forma autónoma. Este modelo (PB) aponta para o reforço desta perspetiva. O que eu vejo de negativo e, por isso, coloco algumas reticências tem a ver com a rapidez da formação, a rapidez dos processos e, sobretudo a importância dos resultados palpáveis, mensuráveis que é já um problema, não só do ensino superior, mas de todo o sistema de ensino. Isto decorre muito dessas políticas supranacionais, que nos levam a este modelo único, que tem alguns princípios que são importantes porque permitem a transição, a mobilidade dos estudantes e intercâmbios, mas, por outro lado, também condiciona, de certa forma, a autonomia das próprias instituições de ensino superior relativamente a outros países. Por outro lado, se as metodologias de facto não forem desenvolvidas de forma articulada e coerente, mesmo já ao nível do secundário, para a promoção dessa autonomia, pesquisa, desenvolvimento do sentido reflexivo e crítico é difícil no ensino superior, em tão pouco tempo, conseguir de facto promover essas capacidades. Isso é complicado porque ao diminuírem o tempo do ciclo de estudos, especialmente a inicial, vai dificultar esse processo de ligação da teoria com a prática. Tem que ser um processo bem pensado, bem interligado, e sobretudo, exige um grande trabalho de equipa entre todos os professores que tem de ser trabalhado. O que me preocupa muito são essas políticas uniformes para todos da mesma forma... é isso...

(E) Com certeza que a professora conhece alguns colegas com dificuldades no âmbito pedagógico-didático. Conhece algum mecanismo nesta instituição de apoio aos docentes nesse âmbito?

(D) Tem havido alguns encontros. Nas reuniões de curso vamos discutindo muito essas questões e, sobretudo no levantamento das necessidades dos diferentes professores para atualização, e outras questões... vai haver brevemente, promovido pela nossa área, um ciclo

de conferências que vai precisamente no sentido da necessidade de reflexão da escola pública, do papel dos professores, o que é o professor hoje ou o que poderá ser, e, nesse âmbito, a própria formação vai ser questionada. Que formação para os professores de hoje? De facto é necessário continuar a desenvolver mecanismos e ações para favorecer a atualização pedagógico-didática dos professores, que me parece muito, muito importante. Isto para que não fique só no papel e se possam desenvolver metodologias que levam ao desenvolvimento do que há pouco estávamos a falar, competências ao nível crítico, reflexivo, autonomia dos estudantes, saindo da lógica clássica que foi a dominante. Embora eu pense que ao nível das ESE, no nosso país, já há muitos anos que se trabalha num sentido de grande proximidade com o aluno, ao contrário de outras instituições de ensino superior que têm um outro registo.

(E) De que forma a natureza das unidades curriculares (prática laboratorial, orientação tutorial, seminário, teórica, teórico prática, prática) determinam o tipo de estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação a implementar?

(D) No nosso caso (departamento) as unidades curriculares têm todas a dimensão teórica e a dimensão prática. É claro que em todos os cursos há a existência de um espaço, que é o Seminário, que é promovido ou desenvolvido por vários professores que se articulam e tentam responder às necessidades dos alunos, ou seja, dos problemas que eles encontram no seu próprio percurso, tendo esse levantamento para dar respostas integradas, contextualizadas, etc. Ao nível da avaliação das unidades curriculares penso que, neste momento, há de facto a procura, ao nível das técnicas e instrumentos do processo, de uma sintonia entre os instrumentos a utilizar e essa lógica de pesquisa. No caso das unidades curriculares que leciono e outras que tenho conhecimento são valorizados os trabalhos em que o próprio aluno seleciona as temáticas, o trabalho colaborativo entre estudantes nessa pesquisa, procuram e encontram temas ligados ao programa, aos conteúdos considerados importantes, mas que pode, por vezes, haver desvios tendo em conta as suas necessidades, ligados aos seus interesses, portanto, muito mais do que os velhos instrumentos, que outrora se faziam, como as provas convencionais em que o aluno só teria de debitar e responder às questões colocadas. Isso já não existe há algum tempo! Não quer dizer que essas provas não tenham o seu lugar, o seu interesse, tendo em conta que provas são essas e como são formuladas as questões. Mas de qualquer forma, neste momento, há uma sensibilização e uma procura de encontrar e desenvolver instrumentos de avaliação que estejam alinhados, sintonizados com as próprias práticas que queremos desenvolver, de acordo com as próprias necessidades de que há pouco falávamos. O seminário, normalmente, o trabalho que é desenvolvido é uma construção dos próprios alunos que revela essa integração. Normalmente é um projeto ou um relatório que seja uma construção do próprio aluno, mas que integre contributos dos diferentes professores. Normalmente é um trabalho que é avaliado por vários professores, há essa procura, mas é um processo que se vai desenvolvendo, melhorando, etc.

(E) A professora já falou nos instrumentos de avaliação que privilegia, quais são as estratégias?

(D) No caso é uma unidade curricular que tem uma componente teórica forte que só aparece no segundo ciclo de estudos (mestrado). É por nós considerada, na nossa área, como uma das unidades curriculares fundamentais, especialmente se queremos desenvolver professores críticos e reflexivos, há uma necessidade que os alunos compreendam o contexto mais global para perceberem que o desenvolvimento destas ou daquelas práticas ou atividades não resultam só de opções individuais nem daquele contexto muito restrito, mas de outras questões mais abrangentes. Normalmente o que eu sinto é que esta unidade curricular surge tardiamente, o que me leva logo, numa fase inicial, a explorar questões e a rebuscar

conhecimentos de aprendizagens ou conhecimentos prévios que os alunos têm, mas partindo muito dos contextos e daí partir para a problematização e para a teorização. Portanto, as minhas aulas, no fundo são geridas muito nesta lógica de debate, apesar de eu ter uma componente teórica, tento partir para essa parte de debate. Não quer dizer que consiga sempre, mas de reflexões que já têm, o que vamos fazendo a partir das suas experiências, de textos, depois há essa necessidade de espaços de debate, de trabalhos de grupo. Agora vamos fazer uma atividade muito interessante! Penso eu que é interessante... os alunos estão animados com isso que é a partir de vários textos vão fazer uma mesa, como se de um congresso se tratasse e com moderadores, eles próprios vão moderar as mesas de vários olhares sobre diferentes textos, mas que se entrecruzam e vão provocar o debate do grupo com a assistência. Vamos fazer uma sessão com as três turmas de mestrado, não só de EVT, mas também de música, de Inglês, portanto de outros olhares. Nesses espaços também vão estar presentes professores de várias áreas. Também para nós é muito interessante! Se queremos uma escola participada e que não haja essa separação de níveis, tipo escola balcanizada, fragmentada, portanto se não queremos que isso aconteça na realidade, aqui na nossa formação há que também desenvolver esses espaços de partilha.

(E) Qual o papel que atribui à escolha das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação na formação dos alunos futuros professores?

(D) É fundamental! Entra aqui a questão do currículo oculto, não é? Nós podemos ter um discurso, mas se as nossas práticas com os alunos fugirem a esse discurso... na verdade, na verdade, o que nós aprendemos muito é aquilo que vivemos, não é? Se ouvimos e vivemos então é ótimo! E começa a fazer sentido e começamos a acreditar que é possível. Por isso, quando eu falava no início desse meu desafio, da interligação das relações, ou levar ou pensar que tenho um papel importante na formação dos alunos, é exatamente por aí. Eu tento muitas vezes problematizar isso na minha prática, se há uma distância muito grande entre aquilo que eu digo e aquilo que eu faço com os alunos. Por isso, tento mesmo que haja essa ligação e que se aproxime o mais possível... aí as metodologias, a avaliação, os instrumentos utilizados, as possibilidades de negociação com os alunos, quer ao nível das aulas, das datas de entrega de trabalhos, do desenvolvimento dos trabalhos, a escuta dos diferentes problemas porque normalmente são alunos que trabalham, etc. Tudo isso é importante para que possamos desenvolver a tal relação, tão importante. Essa relação também é cultivada, tanto pelo professor, como pelos alunos, mas tendo muito como referência isso: a metodologia do ensino e aprendizagem que passa, naturalmente, pela avaliação e depois os instrumentos e técnicas utilizadas nas aulas. Há várias formas de avaliação e são sempre negociadas com os alunos: trabalhos de grupo, há vários nas aulas, mas um, normalmente, é para entrega e um individual. Neste caso, este ano é uma revisão crítica sobre um texto ou a tentativa da elaboração de um artigo em torno de determinado assunto.

(E) A unidade curricular que leciona faz parte de uma das componentes de formação, neste caso da componente de formação educacional geral. Que importância atribui a essa componente para a formação dos seus alunos?

(D) Sendo professores de EVT ou sendo professores de Educação musical, 1º ciclo, há uma necessidade e eu penso que, cada vez isso será mais importante até porque caminhamos, a meu ver, e isso também é um dos perigos, para uma visão tecnicista do ensino, do professor muito igual a técnico. Igual a técnico é mesmo no sentido negativo, ou seja uma visão muito instrumental da educação sem o outro lado da reflexão, daquilo que se pode ir modificando ao longo dos tempos. Esse lado, que é o tal contributo das Ciências da Educação, tem que haver um equilíbrio entre este lado e aquelas que remetem para uma ação mais específica em determinada área em que o professor se está a especializar mais. Mesmo na escola isso é cada

vez mais necessário. O professor não pode ter um papel da sua disciplina, no seu “lugarzinho” na escola, espera-se que ele de facto participe, colabore com todos e entenda que há uma missão conjunta na escola, quer ao nível da gestão, quer ao nível de uma gestão curricular mais abrangente e integrada com todas as áreas. Para se perceber isso e para se fazer opções, é necessário que algumas unidades curriculares contribuam para essa reflexão e para esse questionamento. Sem dar respostas concretas, soluções concretas mas que desenvolva esse sentido crítico e reflexivo em torno de áreas se calhar mais abrangentes, mas também que levem a que haja mais, esperemos, também uma integração e ligação com todas as outras que são mais específicas de determinadas áreas. O equilíbrio para mim é absolutamente necessário.

(E) Que tipo de peso considera que deveriam ter as várias componentes de formação que compõem o mestrado?

(D) Eu, sinceramente, ainda não tinha refletido sobre isso, sobre essa questão importante... que me leva a refletir mais sobre isso. O que eu sinto é que nestes últimos tempos a área das Ciências da Educação tem vindo a sofrer cortes, como todas, mas é notório que parece não ser tão importante, ou alguém está a considerar que não é tão importante. Isso pode, a meu ver, a curto prazo vir a ter maus resultados no sentido do tal “espartilho”. Ou seja, a importância do Desenvolvimento Curricular de forma integrada e há pouco falava do tal equilíbrio, eu tenho alguma dificuldade em ver estas coisas por percentagens, por bocados, nem sou eu que faço isso, portanto afasto-me e, portanto não gosto mesmo nada disso... sinto que é necessário o tal equilíbrio e também sinto que ultimamente há um determinado ataque, no geral, não aqui na nossa instituição, no geral, a determinadas áreas e que se não se acautelar, pode trazer prejuízos. Isso nota-se em alguns cursos em que aquela visão integrada do currículo, o saber holístico integrado pode vir a estar em causa, exatamente porque podemos voltar a tal valorização dos saberes muito específicos em que cada um é especialista numa determinada área, o que leva e reforça a visão da escola balcanizada. Eu penso que até estávamos no bom caminho, nesse sentido, e se isto não for bem conduzido... Também é verdade que em determinadas áreas, não sei se no caso de EVT, é necessário algum reforço de determinadas técnicas, sobretudo porque muitas vezes os estudantes estão tão motivados para a área que vão lecionar que a certa altura nunca mais conseguem chegar àquilo que gostam. “É muito teórico!” Ouvia-se um pouco isso. E daí, mais uma vez, o equilíbrio necessário desde o início até ao final do curso. Não tenho uma resposta para lhe dar em relação a isso! Nunca pensei muito sobre isso das percentagens. Simplesmente me incomoda bastante quando sinto que vai haver cortes e os critérios têm de ser mais explorados, mais definidos, mais dialogados para se chegar ao tal critério. Acho que isso é o que falta. Saber o que é que queremos de facto assegurar, se tem de haver cortes, por várias razões, que papel de professor para os dias de hoje? Temos de ver quais são os critérios para haver os tais cortes ou o aumento das percentagens.

(E) Estas percentagens são definidas por Lei para todos os cursos de Mestrado de EVT ao nível nacional, como sabe.

(D) Pois, mas depois internamente é possível fazer-se alguns ajustes. Há uma área ou outra que “entra”, como é que “entra”, se é mais no primeiro ou no segundo ciclo, enfim... há aí algumas negociações que podem ser feitas e que podem até minorar os efeitos que estão a acontecer por imposições externas.

(E) Como caracteriza o papel do professor e do aluno no âmbito do Processo de Bolonha?

(D) Eu penso que em relação a esse assunto ainda não há dados suficientes para percebermos de facto os resultados da implementação, até porque o PB não é desenvolvido da mesma forma pelas várias instituições superiores. Também não há dados, ainda bem que está a fazer o doutoramento nesta temática, porque com certeza vai-nos dar uma ajuda para perceber melhor o processo e ainda é muito recente, ainda não podemos fazer grandes balanços. Há dúvidas em relação à qualidade na formação de professores, se vai melhorar, se não, se aqueles princípios que estão na base deste modelo se, de facto, estão a ser perseguidos efetivamente, ou não. Neste momento, estou mais no questionamento do que propriamente a dizer o que penso. Vou sentido de vez em quando que é pouco tempo, que parece tudo muito rápido, que é uma formação que à partida parece interessante, ligada ao desenvolvimento de competências, da autonomia, do sentido crítico, mas também pelo tempo. Os alunos não têm tempo para essa pesquisa, para essa investigação. Mesmo que os professores até promovam esses espaços, falta tempo e, sobretudo determinadas capacidades desenvolvidas previamente para aqui poderem desenvolver...

(E) os pré requisitos?

(D) Eu não gosto dessa palavra, mas talvez seja isso que quer dizer, ou seja, toda a escola, todos os ciclos, mas não por culpa sequer dos professores, atenção! Mas porque ela foi formatada nesses moldes, na centralização, no currículo uniforme, visão mais clássica em que o aluno tem um papel passivo, que é muito forte, que se centra principalmente no secundário, por causa das regulações fortes para os exames e numa perspetiva de auto valorização de resultados finais, pré definidos, etc. e, portanto, os alunos já fazem toda uma caminhada que também vai contar para a formação de professores, pois não é só três anos ou quatro que conta para o desenvolvimento da profissionalidade docente, esse percurso anterior que os marca, é feito nessa lógica e, portanto é interessante até que a criança que entra no Pré-escolar vai depois fazendo o seu percurso e à medida que vai subindo nessa pirâmide ela vai perdendo essa capacidade de reflexão, de crítica. Ou seja, é difícil pedir aos alunos do ensino superior certas características ou o desenvolvimento de certas capacidades quando eles aprenderam a abafá-las durante todo o seu percurso. Muitas vezes sentem-se inseguros quando o professor diz “façam isto!” Isso é um aspeto interessante. Muitas vezes quando nós abrimos o leque das imensas possibilidades, onde que eles podem sugerir temas, podem pesquisar, eles procuram uma orientação mais rígida e isso é complicado para o professor. Quando há várias possibilidades e até mesmo ao nível da escolha dos instrumentos, no outro dia até um colega estava a comentar isso comigo! Mas eles até preferiam a velha frequência! Porque sabiam o que tinham de estudar, era mais fácil, portanto... isto é complicado! Estas coisas constroem-se de base ao longo dos tempos e sobretudo com a articulação entre professores de diferentes níveis, visões partilhadas.

(E) Como é que são decididas as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação no âmbito da unidade curricular que leciona?

(D) Neste caso, eu herdei, no bom sentido, o programa. Aliás, foi construído também comigo, mas ele já estava trabalhado anteriormente por uma colega que se aposentou e ao qual eu respeito e foi minha professora, inclusivamente, e conheço bem o trabalho e partilho do posicionamento teórico e a forma como via o ensino e aprendizagem. Ao nível da construção do programa as ideias foram discutidas, o que poderia ser mudado em relação ao passado e, portanto embora no caso desta unidade curricular esta já fosse a lógica de funcionamento. No âmbito da lecionação, tenho toda a autonomia, neste caso, para dentro dessa seleção das metodologias, mesmo porque estão definidas no geral no programa. Imaginando que as coisas não estão a correr bem, posso mudar. O programa é flexível para se poder mudar. A natureza de um trabalho pode mudar, o tipo de trabalho de grupo pode ser diferente, pode ter

apresentação ou não ter, a apresentação pode ser de várias formas, o trabalho individual pode ser feito em casa, pode ser feito na aula, portanto há múltiplas possibilidades e neste caso eu vou gerindo. Discutimos muito a esse nível nas reuniões do departamento das Ciências da Educação. Não sei se isso é importante, mas nas últimas reuniões tem sido muito discutido, não só, aspetos ligados à formação, da partilha do que estamos todos a fazer ao nível da investigação, ou da formação, mas também, neste campo de ver como tratamos as questões ao nível da pesquisa, bibliografia, atualizamos ou não a bibliografia, a necessidade permanente de orientação, como fazemos essa orientação para os alunos, como lhes damos a conhecer diversos caminhos para eles pesquisarem. Estamos também a melhorar esse sistema aqui no Instituto Politécnico. A colocar os trabalhos que os alunos vão fazendo ao nível dos mestrados, estamos agora a pensar como vamos desenvolver esse sistema em que todos podem ter acesso aos trabalhos realizados por todos. Isso é bastante discutido nas reuniões de departamento.

(E) De que modo considera que os alunos deveriam ser envolvidos na organização dos cursos e na conceção/aperfeiçoamento das unidades curriculares?

(D) Uma boa pergunta! Esse é um aspeto que tem vindo a ser trabalhado... mas eu não sou a melhor pessoa para falar sobre isso. Será mais ao nível do Conselho Pedagógico com o presidente que é uma das pessoas que está muito motivada e tem tido um papel excelente na procura de ouvir, de escutar os alunos e fazer com que a voz dos alunos seja de facto, não só escutada, mas que tenha impacto ou que tenha um papel importante na definição e na organização da ESE a todos os níveis. Mas isso é fundamental! Era muito importante que isso de facto fosse possível e rapidamente possível. Eles (alunos) vão sendo ouvidos... uma prática importante que nós temos feito de forma mais informal é fazermos, um pouco, essa auscultação muito ao nível das unidades curriculares. Os alunos vão falando, mesmo sobre a avaliação, o que correu mal, o que gostaram das aulas, o que gostaram mais, o que é que mudavam, portanto eu faço muito isso. Os outros colegas também o fazem, não sei se todos, mas alguns fazem. Convidar os alunos a falar sobre a forma como nós atuamos, portanto eu faço muito isso. Depois leio aquilo com atenção para perceber o que tenho de mudar nas minhas aulas. Muitas vezes pensamos que estamos com aulas interessantes e muitas vezes até podemos a ser massudos, ou seja, por uma pessoa estar apaixonada, pode não apaixonar os outros e esse lado é importante sempre para a nossa mudança. Os alunos têm mesmo, ao nível de outros instrumentos, a possibilidade de avaliarem as unidades curriculares dos cursos. A mudança está muito ao nível de quem é o responsável pelo curso, pelo coordenador de curso. Nós fazemos ajustes nos programas, ao nível das metodologias, dos conteúdos, se são muitos, se são poucos e vamos alterando através dessa auscultação, mas depois na gestão aí já tem mesmo de ser o coordenador.

(E) O que entende por competência?

(D) Há várias definições para competência, não é? Essa visão (Bolonha) da competência está muito ligada ao mundo de mercado, ao mundo de trabalho e, neste momento, há no fundo uma valorização desta ideia do capital humano, nesta visão neoliberal que impera, não é? Que a competência surge de um saber para responder ao mundo económico e aí é que eu coloco muitas dúvidas, porque entendo que há e que tem de haver um equilíbrio. Há alterações no mundo, o mundo económico tem uma força em todos os domínios, mas ele (mundo) não pode ser o centro, quer dizer, não deveria ser... ele é, mas não deveria! E a educação, em todos os níveis, tem um papel importante para tentar alterar esse centro. Talvez o Homem no centro e a máquina ao seu serviço e não o contrário! Essa competência pode ser pensada tendo em conta isso, quer dizer, se falarmos nessa competência que nasce no mundo empresarial, gestor e que comanda a educação, então a educação está a servir esse mundo, não é?

Isso incomoda-me em todos os níveis educativos, mas muito no ensino superior, porque essa autonomia, essa liberdade de pensamento e que nós estamos ligados ao mundo de trabalho, mas também há outras dimensões importantes e que o ensino superior tem um papel muito importante! Não tem que haver uma ligação direta, ou tão direta, com essa conceção, mas a competência pode ser vista de uma outra forma, numa ligação maior entre os conhecimentos, as capacidades e as atitudes. É essa visão de competência que é integrada e é difícil de perceber porque não são mais conhecimentos, mais capacidades, mais atitudes dá uma competência! Isso não é assim tão linear e também não é possível ser medido! Também não se desenvolvem competências em pouco tempo, nessa linha. As técnicas, nesta visão mais tecnicista, talvez sejam mais enquadradas no mundo de mercado. Essa visão de competência é muito distinta da anterior em que esses valores, as atitudes se ligam aos conhecimentos e estão em permanente construção, muito longe de ser possível medir e não é bem nessa lógica que estamos ao nível de competência. Ao nível da profissionalidade docente isso é muito importante, essa dimensão pessoal e técnica. Será uma das previsões que tem muita influência no desenvolvimento dos outros e, portanto, é por isso mesmo que é importante que se valorize essa componente mais pessoal que na formação de docentes tem de se ter em conta.

(E) Que tipo de competências privilegia e porquê? Penso que já referiu. Um equilíbrio entre os vários tipos?

(D) Sim um equilíbrio entre... Porque eu penso que um dos lados muito positivos na ideia que está por detrás do Processo de Bolonha, não sei se está mas aparentemente... ou pelo menos eu vejo assim, há aqui uma formação do todo que se especifica ou particulariza, que se desenvolve nas suas especializações. Esse lado é importante na formação de professores, porque todos temos uma missão conjunta, temos um papel para o mesmo... somos formados para termos de facto uma atuação no sistema, na educação, mas que no fundo partilhamos muitos interesses e necessidades e que no fim temos todos objetivos comuns, todos nos diferentes níveis educativos.

(intervalo)

(E) Nós tínhamos ficado na parte da entrevista relativa às competências. A professora deu uma definição de competência, depois falou sobre o tipo de competências que privilegia na unidade curricular que leciona, referindo que valorizava os dois tipos, as mais específicas e as transversais e interpessoais, penso que foi isso que foi dito... Agora gostaria de saber de que forma ajuda os seus alunos a adquirir as competências que constam no programa da unidade curricular que leciona?

(D) Na preparação dos materiais, porque penso ou tento que fiquem claros os conteúdos que considero nucleares e depois tento também apontar alguns caminhos para que os alunos possam aprofundar, nomeadamente pesquisas possíveis, muitas vezes canais para que isso possa existir ou possam desenvolver esses trabalhos de aprofundamento... essencialmente é isso. Muitas vezes também ajudo nesse processo, tentando estabelecer pontos com outros conteúdos, de outras unidades curriculares, tentando enquadrar, contextualizar, ajudar para que esse processo seja um pouco facilitado... é isso, deixe-me só terminar dizendo também que a própria natureza dos trabalhos que são pedidos, mesmo ao nível dos debates, dos textos que levam depois ao debate ou ao que se pretende que sejam o mote para esse debate, leva também a que possam desenvolver esse sentido crítico, reflexivo que é aquilo que eu mais privilegio, assim em termos mais transversais/gerais.

(E) Como adequa as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação ao tipo de competências que pretende que o aluno adquira?

(D) Foi um pouco o que acabei de dizer, quer ao nível dessa valorização e também o equilíbrio entre o meu papel e o papel dos próprios alunos, tentando que eu no fundo sou medidora, mas também problematizadora, mesmo em aulas expositivas tento sempre colocar-me numa perspetiva de indagação e mostrar-lhes a importância desse papel ativo do conhecimento. A natureza dos trabalhos que têm de desenvolver, como dizia há pouco, também levam a que haja essa reflexão, mesmo quando são trabalhos individuais de reflexão e não têm de ter uma resposta certa, mas é mesmo esse processo contínuo de reflexão/indagação... Na avaliação, como estava a dizer, os instrumentos que privilegio estão relacionados com isso, que são exatamente os trabalhos, essencialmente.

(E) Avalia desta forma as competências específicas.

(D) Sim, sim, sim...

(E) Que tipo de instrumentos entende serem mais eficazes para a avaliação das competências genéricas?

(D) Eu valorizo, não só, aqueles instrumentos mais convencionais, considerados... que pode ser a prova convencional que neste momento eu não tenho utilizado, pelo menos, como nós relacionamos uma prova...

(E) De pergunta resposta?

(D) Exatamente. Mas como dizia, o trabalho de grupo e o trabalho individual, valorizo os dois da mesma forma, ou existem sempre os dois, depois o tipo de questões ou o tipo de textos que levam a esse tal trabalho, também valorizo as intervenções orais, os debates... porque muitas vezes, a forma como apresentam os trabalhos, o aluno vai apresentar o seu trabalho em grupo ou individual, mas utilizo muitas vezes outro tipo de mecanismos como uma mesa redonda, em que eles próprios se confrontam os trabalhos uns com os outros, alguns podem ter o papel de mediador... tenho usado algumas... ou experimentado algumas possibilidades, mas os registos orais e a participação são também formas de registo para a avaliação. Agora, a eficácia é algo muito relativo e eu até nem gosto muito da palavra “eficaz”.

(E) Pode ser diferente de turma para turma?

(D) O mensurável, não é a objetividade, aquelas questões que nos levam muitas vezes a cometer erros, portanto eu vejo a avaliação numa perspetiva mais de construção, o motor da construção do conhecimento. Como trabalho essas questões mesmo ao nível dos meus conteúdos, tento que haja uma consonância, uma congruência, entre aquilo que eu digo e as minhas próprias práticas. Às vezes é um bocadinho complicado, porque de facto, muitas vezes os próprios programas apontam, ou têm que ter aquelas percentagens e aí, como sabe... a avaliação quando nós queremos que ela seja qualitativa, que esteja ao serviço desta construção, não é muito compatível com a tal objetividade ou mensurabilidade, porque temos de saber o que é que estamos a dizer, não é? O que é eficaz, o que é avaliação eficaz, o que são instrumentos eficazes. O que me parece importante é que haja uma congruência entre a natureza da avaliação e os instrumentos de avaliação, porque não podemos estar a falar de uma avaliação qualitativa ou para o desenvolvimento da construção do saber e depois estar a utilizar instrumentos que só pretendem verificar se o conteúdo foi, ou não, adquirido. A incongruência a mim preocupa-me mais do que propriamente a eficácia.

(E) Até que ponto os objetivos gerais deste curso foram tidos em conta na elaboração do programa da unidade curricular que leciona?

(D) Estas unidades curriculares, sobretudo a de XXXX, é transversal na formação de qualquer professor. Portanto, nesse perfil de professor, no perfil de professor que gostaríamos de trabalhar para essa ideia, faz sentido que o programa tenha determinados conteúdos, sobretudo o desenvolvimento de determinadas competências, mas este programa não foi especificamente criado para o professor de EVT. Ele foi criado para os professores de EVT, de Educação Musical, de Mestrado do Ensino das Línguas é o mesmo programa. É claro que eu trabalho com o Mestrado em Administração Escolar e aí há de facto diferenças, porque os alunos estão a ter formação para cargos de gestão e, portanto aprofundam-se alguns conteúdos, ou não. Também tem muito a ver com a turma. O que acontece muitas vezes é que os conteúdos estão apresentados de determinada forma, mas não têm de seguir aquela sequência linear, não é? Dependendo das questões, das vivências que têm...

(E) Das expectativas também?

(D) Exatamente. Muitas vezes aprofundamos conteúdos com determinadas turmas, com outras aprofundamos outros, conforme as vivências que os alunos têm. No caso do Mestrado de EVT, há pessoas com várias formações e vivências, pessoas que têm muita experiência, pessoas que têm pouca experiência, pessoas que terminaram o curso há pouco tempo e que não exerceram, que têm atividade na escola, outros que têm noutras instituições, portanto é uma turma muito rica por essa diversidade. E é também muito interessante, aliás esta turma deste ano e a outra do ano anterior são turmas muito, muito interessantes.

(E) No seu entender, qual a importância das práticas interdisciplinares?

(D) É fundamental, é fundamental. O espaço, a questão da transdisciplinaridade, até é mais do que inter... agora, não me vai perguntar se se faz ou não? Vai?

(E) Vou.

(D) Tenta-se fazer. Há sempre limitações...

(E) Neste Mestrado sentiu ou sente que se promove este tipo de práticas?

(D) Existem entre algumas unidades curriculares. Também faz sentido, porque estamos mais próximos, os conteúdos se tocam mais... no caso de XXXX e de XXXXX há uma grande ligação entre os professores, mas não só... por exemplo este ano com um dos professores de XXXX, digamos que houve mesmo continuidades em que nós planificávamos e fazíamos questão de ampliar e de ligar e com o professor de XXXXX também. Portanto há aqui ao nível, por exemplo, das Ciências da Educação, nestes dois últimos anos, podemos dizer que há muitos pontos de encontro intencionais.

(E) E entre as Ciências da Educação e as outras áreas?

(D) Com as outras é um trabalho a desenvolver, pois ainda não está efetivamente consolidado, mas há já pontos significativos e tem muito a ver com os professores, com essa relação que se tem criado ultimamente e também depende muito dos professores, das sintonias. Eu por exemplo há relativamente pouco tempo, com um dos professores mesmo da área da especialidade, tivemos uma conversa interessantíssima, nomeadamente ao nível do

currículo, já pensando no futuro, de percebermos algumas questões que podem ser trabalhadas em conjunto mesmo ligadas às questões mais práticas e que dizem respeito, por exemplo como eixo estruturador do trabalho, dimensões e temáticas da especialização do mestrado de EVT.

(E) O Regulamento do regime de frequência e avaliação da ESE refere que «a mudança para um novo paradigma formativo instaurado pelo PB implica um conjunto de transformações». No seu entender a que tipo de transformações se refere o documento?

(D) No fundo penso que refere-se a uma maior flexibilidade, quer ao nível das aulas presenciais e da própria gestão do aluno, do seu tempo, do seu espaço. No fundo a palavra flexibilidade. Ao nível dos instrumentos de avaliação, dos seus percursos, de uma palavra ou de uma ação mais ativa do aluno em todo este processo.

(E) Como descreve a sua adaptação relativamente a essas transformações? Ou não tem essa percepção por não ter experiência como docente antes do Processo de Bolonha?

(D) Eu não estou aqui (ESE) a tempo integral há muito tempo, e portanto eu não vivi muito o anterior... com todos os problemas ou aspetos positivos. Eu ainda não consigo fazer bem a avaliação. Sei que há aspetos negativos, parece-me tudo muito rápido, penso que aquele tempo e aquele espaço que o aluno tem que ter não está suficientemente aproveitado, da nossa (professores) parte penso que tem que haver alterações relativamente a alguns aspetos, pois parece-me tudo muito compacto... acho que tem que haver uma reflexão com pessoas que estiveram no “antes” e que conseguem fazer uma avaliação se calhar mais verdadeira sobre estas mudanças e o que é que está a falhar.

(E) Como descreve o grau de recetividade dos seus colegas relativamente a essas transformações trazidas pelo Processo de Bolonha?

(D) Há várias opiniões! A maioria considera que há alguns aspetos positivos e há alguns negativos. Parece-me que de parte a parte, quer dos alunos, quer dos professores, ainda não conseguíssemos, no geral, encontrar um caminho. Havia um determinado registo que pouco a pouco vamos alterando e pode haver alguma continuidade de algumas práticas anteriores que são reproduzidas ainda e os próprios alunos ainda funcionam muito no outro registo. Não sei se muitas vezes essa confusão não trará os tais aspetos negativos.

(E) Quais as vantagens na sua implementação?

(D) Só vejo mesmo aquela autonomia atribuída mais ao aluno, o que não quer dizer que não existisse anteriormente, atenção! Também a possibilidade de se poder fazer um percurso, em Portugal ou noutro país, e haver uma maior possibilidade de mobilidade.

(E) Há pouco falou em várias dificuldades na implementação do Processo de Bolonha. Que estratégias implementa para ultrapassar essas dificuldades?

(D) Tentar que o aluno seja de facto mais ativo, promover espaços para que eles tenham a possibilidade de mostrar, de regular, de mostrarem os conhecimentos que têm, de se preocuparem, de mostrarem possibilidades de fazerem os seus próprios caminhos, por exemplo a questão das temáticas que podem seleccionar as que lhes interessam, desenvolver trabalhos que já fizeram anteriormente... Essa flexibilidade é de facto a minha grande aposta para que o aluno não fique naquela situação mais passiva que, em princípio a perspetiva anterior poderia eventualmente prever em alguns casos. Eu fui aluna da formação inicial

nesta ESE e a vertente mais sócio crítica foi sempre uma aposta, a ação do aluno face ao conhecimento e ser crítico reflexivo e nesse lado não mudou muito.

(E) Caso tivesse de introduzir alguma alteração no âmbito do Processo de Bolonha, qual seria a principal?

(D) Eu não consigo dar-lhe uma resposta. Só consigo dizer que o tempo, a forma como estão organizados os ciclos parece-me tudo muito rápido e os processos.

(E) Muito obrigada pela sua participação.

(D) De nada. Espero que tudo corra bem!

(E) Obrigada.

Anexo N

Transcrição da Entrevista D, instituição B

(E) Chamo-me Ana Souto e Melo, começo por agradecer a sua colaboração no meu estudo e garantir a confidencialidade e anonimato dos dados obtidos através desta entrevista. Pretendo fazer um estudo de casos comparativo do curso de Mestrado em Ensino da Educação Visual e Tecnológica lecionado em duas instituições de ensino superior, sendo que o principal objetivo do meu estudo é compreender o impacto do Processo de Bolonha no âmbito das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação. A entrevista servirá para descrever o ponto de vista dos professores.

(D) Eu sou professor contratado pela ESE do Porto. Não sei se tem essa informação?

(E) É indiferente para o meu estudo o tipo de contrato dos participantes, visto que o que interessa é saber a opinião dos docentes que lecionam determinadas unidades curriculares, apenas. Vamos, então, começar: há quantos anos leciona no ensino superior?

(D) Este é o segundo.

(E) Como surgiu a oportunidade de lecionar no ensino superior?

(D) Por um convite que me foi feito.

(E) Qual a sua formação de base?

(D) Licenciatura em EVT e Mestrado em Ensino de Artes Visuais na Faculdade de Belas Artes do Porto.

(E) Portanto tem formação no âmbito educacional?

(D) Totalmente. Ambos os cursos tanto a licenciatura, como o mestrado são em ensino.

(E) O que o motiva no ensino superior?

(D) A oportunidade, pois penso que é sempre estimulante este papel social. Um outro fator mais importante é este gosto que eu tenho pelo ensino para com as crianças, mas também pela responsabilidade que sinto, enquanto professor, de poder dar a minha experiência a futuros professores para que lhes possa transmitir as minhas ideias.

(E) O que mais o desmotiva?

(D) Até agora não tenho tido grande desmotivação, embora às vezes a pouca preparação dos alunos... pior do que a preparação é a falta daquela paixão que eu às vezes sinto que não sinto neles.

(E) Pelo ensino?

(D) Sim. Pelo que andamos aqui a fazer! São pouco reflexivos, reproduzem muito os modelos que viram dos seus professores enquanto alunos que não gostavam e que quando chegam lá reproduzem-nos. Não se percebe porquê! No entanto, têm um discurso completamente diferente e parece crítico, mas que na prática não o é.

(E) Que tipo de relação estabelece entre a sua formação e a sua prática de ensino?

(D) A minha formação inicial foi continuada, visto que não houve qualquer momento uma pausa e penso que a diferença está nessa evolução. Há uma diferença grande! Na formação inicial não tinha experiência e, portanto assimilava tudo sem haver aquele ponto de equilíbrio de ver como é que as coisas são no terreno. À medida que fui trabalhando, eu sou professor do segundo ciclo, talvez esteja a misturar um pouco as coisas... está-me a fazer a questão relativamente ao ensino superior, não é?

(E) Sim. Relativamente ao ensino superior.

(D) Aí então é diferente! Estou ainda numa fase muito, muito, muito inicial e portanto ainda não tenho muita base de comparação...

(E) Mas não sente que de alguma forma, as suas práticas de ensino são influenciadas pela sua formação?

(D) No âmbito educacional, sim, acho que sei o que eles precisam, de evoluir, de se questionarem, de articular a teoria com a prática.

(E) Que tipo de necessidades sente ao nível da atualização pedagógico-didática?

(D) Imensas, imensas numa perspetiva de vontade, pois tenho muita vontade de estar atualizado a todos os níveis. Naturalmente que essa vontade de estar atualizado surge quando com os meus pares converso sobre determinados assuntos e percebo que estou dentro do que se vai dizendo, do que se vai fazendo, mas é essa vontade essencialmente.

(E) Até que ponto as necessidades que identificou estão relacionadas com a implementação do Processo de Bolonha?

(D) Essa questão... implicaria ter sido professor do ensino superior antes do Processo de Bolonha. Coisa que eu não fui.

(E) Foi aluno...

(D) Fui aluno no antes e sou professor depois, mas como professor não tenho esse termo de comparação.

(E) De que forma a instituição de ensino superior onde trabalha tem dado resposta a essas necessidades? Ou seja, conhece algum mecanismo da instituição que impulse essa vertente?

(D) Esta resposta tem de ser pensada e explicada. Não. Nunca tive nenhum tipo de apoio, a não ser através dos meus colegas. Não conheço qualquer mecanismo, mas não quer dizer que não exista! A minha situação de contratado para uma cadeira faz com que eu também não esteja completamente dentro do sistema e, portanto, não conheço...

(E) De que forma a natureza das unidades curriculares (prática laboratorial, orientação tutorial, seminário, teórica, teórico prática, prática) determinam o tipo de estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação a implementar?

(D) O currículo que nós temos aqui é um currículo essencialmente teórico-prático e eu penso que é dentro desse currículo que as coisas devem funcionar, pois disciplinas só práticas ou disciplinas só teóricas, ficaria a faltar qualquer coisa. Não existem disciplinas só práticas. Existem disciplinas essencialmente práticas e existem disciplinas essencialmente teóricas. A minha é uma teórico-prática. Penso que estar a falar sobre as coisas ou a teorizar sem haver

uma prática eu interpreto como o discutir sobre situações que implicam uma certa prática, é nesse sentido... se essa não for a interpretação, então são teóricas, mas no meu ponto de vista, essa discussão, essa tentativa de implementação dos modelos, simulação, dar-lhe essa prática, é fundamental para o aluno, caso contrário acontece aquilo que eu há pouco referi da formação inicial: assimilar, assimilar, mas depois não há o termo de comparação. A prática, o pôr em prática, é muito importante, mesmo que essa prática seja simulada.

(E) Quais as estratégias de ensino, aprendizagem e instrumentos de avaliação que privilegia no âmbito da sua prática de ensino?

(D) Debates. Tento estimular o debate. Apresento textos seleccionados por mim, a maioria, embora esteja aberto aos textos que os alunos possam trazer. Não trazem muitos! Não os trazem, ou seja, estão à espera que eu os traga. Às vezes desmotiva-me por ver que não há essa procura, essa procura que eu tenho e que não vejo neles. Ponho-os a debater esses textos numa atitude não de “o que determinado autor diz é certo, é religioso, temos de fazer”... às vezes provoço-os, trago textos que eu próprio não concordo com o conteúdo, para ver se os “tramo”, “armadilhas”!!!

(E) E ao nível da avaliação, quais são os instrumentos?

(D) O contacto que tenho com eles... não faço testes, peço trabalhos, mas que depois são apresentados à turma. Promovo também espaços de debate desses mesmos trabalhos. O trabalho do aluno é debatido na própria aula.

(E) São os alunos que escolhem o tema?

(D) Eles escolhem o tema dentro de limites. Ou seja, dentro daquilo que o programa indica como objetivos. Escolhem o tema e realizam o trabalho. O trabalho deste ano foi a construção de um artigo em que eles simulavam uma Unidade de Trabalho justificando as suas opções e tendo em conta a literatura científica que existe sobre isso, depois teriam que apresentar à turma, apresentações breves, os trabalhos teriam de ter sido lidos em casa, e depois abria-se um espaço de debate daquilo. A minha avaliação era a observação, escutava o que estava a ser dito e fazia um juízo global do que estava a acontecer, da pertinência das questões, da capacidade de resposta.

(E) O trabalho escrito também entra nessa avaliação ou é só a apresentação?

(D) Sim claro, tem uma quota parte.

(E) Quais são as principais vantagens na sua implementação?

(D) Como sabemos, a avaliação é uma coisa extremamente complexa e bom... pode repetir?

(E) Quais são as vantagens das estratégias que implementa?

(D) Essa complexidade que eu falo... não sei se poderá falar em vantagens, pois é um entendimento, é a forma como eu me coloco perante a complexidade. Quando me referido à complexidade não me refiro à dificuldade, embora também exista, e os certos receios de poder estar a ajuizar mal, mas esses juízos são relativamente fáceis de fazer, desde que nós consigamos perceber toda a complexidade... as vantagens está em fugir aos números... eu acredito que um juízo distanciado e geral em que não vamos ver parâmetro a parâmetro e depois fazer só a soma desses parâmetros é preferível. Tem a ver com a minha ideologia de ensino.

(E) Qual o papel que atribui à escolha das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação na formação dos alunos futuros professores?

(D) Na primeira aula que eu lecionei aqui na ESE cheguei a uma sala em que estavam filas, as mesas estavam como na escola... e a primeira coisa que eu fiz foi fazer um quadrado. Não havia centro e eu sentei-me a um canto e mais não disse e a aula começou. Isto é uma estratégia! Isto é um método de estar! Aquilo que eu fiz, aquela disposição das mesas é importante para o tipo de aulas que eu quis implementar. Houve aulas em que eu quis fazer apresentações e a disposição já foi como a sala estava... Não me alonguei muito a explicar estas coisas, são adultos devem perceber! Ao fazer isto, estou a pôr em prática as estratégias de ensino de acordo com o que nós queremos dar em determinada aula. Portanto eu acho que sim, que tem um papel importantíssimo!

(E) A unidade curricular que leciona faz parte de três componentes do mestrado que constam em legislação e que têm um determinado peso percentual. Que importância atribui a essa componente: Didática específica?

(D) Para mim é a mais importante, pois só dou essa!!! Eu não faço ideia do peso das outras.

(E) Não é a mais pesada. A mais pesada é Prática de Ensino Supervisionada. Mas as duas mais pesadas a seguir a essa são as didáticas e a formação educacional geral.

(D) Parece-me bem a prática ser a mais importante e logo a seguir aquelas que seguram a prática. Lá está, a didática implica uma reflexão sobre a prática, pode antecipar determinadas situações.

(E) Então concorda com o peso atribuído.

(D) Sim.

(E) Como caracteriza o papel do professor e do aluno no âmbito do Processo de Bolonha?

(D) Bolonha pretende que agora o aluno seja mais ativo na construção do seu próprio conhecimento. Portanto eu não sei se a perspetiva enquanto aluno e a perspetiva enquanto professor também é distinta. Fazer essa comparação, pela minha experiência não é possível, ou seja, eu passei pelo sistema antigo como aluno e agora estou a passar pelo novo como professor e não é a mesma perspetiva. Muda tudo! Eu não sei se na prática se mudou muita coisa pelo que vejo. Há uma intenção de... mas não acho que na prática os professores a implementem. Ficaram é com menos tempo para dar as aulas que já davam antes! Muito sinceramente, acho que foi isso que aconteceu.

(E) Como é que são decididas as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação no âmbito da unidade curricular que leciona?

(D) Eu não sou o titular da cadeira, sou professor assistente. Elas estavam decididas e o programa foi-me mostrado e a pessoa que dá a cadeira, meu amigo há muitos anos, deu-me toda a liberdade de trabalhar sobre esse programa. Eu trabalhei sobre esse programa, mas poucas alterações fiz, portanto respeitei o que já estava. Foi decidido por ele e depois aprovado por mim e foi decidido pelos meus critérios do que deve ser uma cadeira de Metodologia e Didática, pelos meus critérios do que são as metodologias e didáticas nessa área.

(E) De que modo considera que os alunos deveriam ser envolvidos na organização dos cursos e na conceção/aperfeiçoamento das unidades curriculares?

(D) Depende do aluno que estamos a falar! Se for um aluno que venha fazer um mestrado mas com características daqueles alunos que vinham fazer mestrados antes do Processo de Bolonha, que sabiam melhor, hipoteticamente ou teoricamente, que saberiam ou teriam mais certezas, teriam uma capacidade de ajuizar o que lhes faltava, aí sim, poderiam ter um papel mais ativo na construção do currículo. Com o Processo de Bolonha os alunos que nos chegam à partida, embora na prática isso nem está a acontecer, à partida os alunos que nos vão chegar, isto se a disciplina se mantiver, se o curso se mantiver, pois estamos aqui num vazio ainda, pois não se sabe o que vai acontecer, se isso seguisse o percurso normal daqui por uns anos quem viria fazer o mestrado para EVT, seriam alunos acabadinhos de sair de uma licenciatura. Como é que um aluno acabadinho de sair de uma licenciatura, sem experiência, poderá ter a opção em construir um currículo? Eu acho que não tem! Neste momento, na prática, temos professores que dão aulas há algum tempo mas que uns até, apesar de serem profissionalizados, vieram buscar o grau de mestre, porque ainda o equivalem ao anterior ao Processo de Bolonha, ou então vêm buscar a profissionalização mas já dão aulas há muitos anos. Eu aí penso que eles poderiam ter uma palavra, teoricamente, a dizer sobre o curso. Eu digo teoricamente, pois pela curta experiência que possuo mostra que se calhar não! Que se calhar eles vêm como os que acabaram a licenciatura agora. Ou seja, vêm aprender e a ouvir o que os mestres têm a dizer.

(E) O que entende por competência?

(D) Eu aí vou ser bastante académico. Para mim a competência é aquilo que o currículo nacional diz por competência: são saberes em uso, os saberes em ação, enquadrado naquilo que Perrenoud define também como competência. Há uma discussão à cerca disso mas eu sou fiel ao programa que dou enquanto professor de EVT.

(E) Já acabaram as competências no ensino básico...

(D) Eu referia-me enquanto competência... é a mesma definição não é? A do ensino superior e do ensino básico? Acho que sim. Sou fiel a isso.

(E) Que tipo de competências privilegia e porquê?

(D) No ensino superior privilegio a competência em ensino da EVT. Apesar de reconhecer que há a área da educação e há a área das artes e a área da tecnologia que está fortemente ligada à educação artística, é até um meio... muitos dos meus estudos vão nesse sentido... muitas das minhas investigações, em que a educação artística e tecnológica, portanto aquela especificidade do professor de EVT é um conhecimento próprio, não é uma mistura de educação/arte/tecnologia. É uma coisa própria. Portanto é essa competência que eu valorizo. É a capacidade de lecionar EVT. O conhecimento da matéria e neste caso são das três áreas, mas depois a integração através do ensino, da lecionação da integração das três ao mesmo tempo...

(E) Privilegia de modo equilibrado os vários tipos de competências, as mais específicas e as mais transversais?

(D) É difícil separar tudo isso. Na competência eu estou a integrar tudo lá dentro. Eu posso ser um bom comunicador, uma pessoa que se relaciona bem com os alunos e sabendo meia dúzia de coisas de EVT, consigo disfarçar... se calhar se souber muito de educação artística e tecnológica, mas não conseguir depois integrá-las... o que eu me refiro é à competência, a capacidade de organizar o ensino/aprendizagem em EVT. Portanto, não valorizo de igual modo os saberes transversais, embora muitos deles estejam implícitos, mas eu valorizo muito a capacidade de dar aulas de EVT, de dar no sentido de comunicar, mas não andar ali com rodeios, mas de se saber o que se está a fazer!

(E) Como ajuda os seus alunos a alcançar/adquirir as competências que constam no programa da unidade curricular que leciona?

(D) Através das minhas metodologias, das estratégias que são muito de provocar. Eu tento provocá-los muitas vezes para que eles se sintam como alvo de qualquer coisa, estão a “levar tarefa” para depois reagirem no sentido deles se poderem exprimir sobre determinado assunto. Muitas vezes eles abanam com a cabeça, dizem que sim. Quando eu há pouco falei que trago um texto muito bem escrito, mas de algo que eu até nem concordo é um pouco para provocar isso. Ou seja, quando eles começam a aceitar é pacífico e eu acredito que sim. Nós só percebemos se estamos realmente dentro do discurso quando começamos a exprimir e sentimos a dificuldade em exprimir, portanto prevalecem nas minhas estratégias essa capacidade ou essa tentativa de os pôr a discutir as coisas. Por exemplo: em EVT é muito fácil apontar muitos caminhos que estão errados, só que depois chegamos lá e fazemos exatamente as mesmas coisas. É preciso antecipar isso e então começar a pôr todos os cenários possíveis e isso é uma provocação no sentido deles sentirem a necessidade de se defender. São estratégias pró ativas.

(E) Qual o tipo de instrumento de avaliação que utiliza para avaliar essas competências?

(D) É só observação.

(E) Até que ponto os objetivos gerais deste curso foram tidos em conta na elaboração do programa da unidade curricular que leciona?

(D) Eu espero que sim! Eu quando vi o programa, como disse, tive liberdade de o modificar. Praticamente não o modifiquei porque concordei com ele e se um ou outro apontamento, não vou trabalhar disto ou desta forma ou acrescentar isso, foi a partir de um entendimento pessoal e não tendo em conta os objetivos gerais. Mas acho que sim, que vai ao encontro dos objetivos do curso, claramente.

(E) No seu entender, qual a importância das práticas interdisciplinares?

(D) São importantíssimas!!! Embora, no ensino superior, ainda não tenha sentido grandes práticas interdisciplinares. Eu acho importante ter uma visão geral. Os saberes não são separáveis e as disciplinas existem apenas por uma questão de organização do pensamento humano. O saber não está disciplinado. Nós não temos no nosso cérebro as gavetas, as gavetas são uma forma de organização. Portanto separar essas gavetas faz sentido apenas para nos organizarmos mas depois o conhecimento cá dentro não está separado e por isso esse é um conceito que se aplica desde a pré até ao doutoramento.

(E) O que tem sido feito para implementar este tipo de práticas no mestrado que leciona?

(D) Pois, a dificuldade é essa. Há muito diálogo entre os professores e para isso até contribui o facto do gabinete de área ter duas salas. Às vezes juntam-se muitas pessoas e falamos sobre as práticas, sobre o funcionamento das nossas cadeiras, combinamos estratégias...

(E) Mas dentro desta área?

(D) Dentro desta área, com as outras áreas sei que há, por vezes, projetos que se fazem, mas eu não fiz nenhum portanto eu não sei se a ESE tem ou não uma política sistemática de promover essas práticas. No ano passado tive conhecimento de uma ou outra prática que nós desenvolvemos com música, mas eu não. Eu não a fiz.

(E) Qual a sua receptividade a este tipo de práticas?

(D) Completamente... faz sentido, só faz sentido se assim for o ensino.

(E) O Regulamento do regime de frequência e avaliação da ESE refere que «a mudança para um novo paradigma formativo instaurado pelo Processo de Bolonha implica um conjunto de transformações». No seu entender, a que tipo de transformações se refere o documento?

(D) Eu não conheço o texto, portanto não sei o que está antes nem o que vem depois, mas talvez se refiram às transformações que o próprio Processo de Bolonha trouxe a todas as Universidades, Faculdades e ESE, ensino superior, em geral, todos eles sofreram alterações, transformações, tiveram de se adaptar e reformular quase tudo para o Processo de Bolonha. Naturalmente, que a ESE teve que fazer essas transformações especificamente para os seus cursos. Eu acho que essas transformações são as gerais que o Processo de Bolonha implica. Têm a ver com o próprio significado, ou seja as intenções do Processo de Bolonha. Teve de haver reajustes, reformulações, transformações, que passassem de um paradigma para outro. Agora eu sou um bocado crítico relativamente ao que se fez, quer dizer, eu tenho pouca informação, eu tenho muito pouca informação sobre Bolonha, mas sou muito crítico em relação ao Processo de Bolonha e à adaptação que as ESE estão a fazer. Esta história do mestrado está mal resolvida! Contudo, eu concordo com o Processo de Bolonha, eu concordo com a ideia que está por detrás.

(E) Qual é a ideia que está por detrás?

(D) A ideia de uniformizar o ensino europeu, passa por aí. Para além da questão das competências e tudo mais, agora a questão da profissionalização ser simplesmente mudada para o mestrado foi um caso mal resolvido, no meu entender. Mas a sua questão não era essa! A sua questão era as transformações... e que transformações são essas...

(E) Sim.

(D) As transformações passariam por a escola poder criar ou continuar a pôr professores cá fora sem ter que ser o segundo ciclo ou equivalente a mestrado! Ou seja, deveria haver um regime de exceção qualquer, porque não é um mestrado o que estamos a fazer, é uma profissionalização! Mesmo comparando com outros mestrados, até podemos dizer: mudou o paradigma, portanto não podemos estar a fazer profissionalização, é mestrado! Mas os outros mestrados que se fazem nas outras faculdades continuam a ter uma continuidade de estudos, ora isto não é uma continuidade de estudos! Isto é uma profissionalização! Isto é para ir para o terreno! É o dar uma experiência profissional a alguém. Enquanto que os outros continuaram mais ou menos com o mesmo significado de mestrado, que tinha antigamente. Essas transformações... mas eu não sei se as transformações que eu falo são as mesmas que vêm nesse texto.

(E) Este texto fala em transformações no preâmbulo, no início, que precede uma série de normas sobre a frequência e avaliação.

(D) Eu não sei se essa mudança de paradigma se foi de facto tida em conta ou está a ser operacionalizada. Eu mantenho aquilo que disse há pouco de que está a fazer-se o mesmo com menos aulas.

(E) Como descreve o grau de recetividade dos seus colegas relativamente a essas transformações trazidas pelo Processo de Bolonha?

(D) Estas coisas não nascem do vazio e do zero. As minhas opiniões também constroem-se muito dos discursos que eu ouço e dos diálogos que eu tenho e, de uma maneira geral, eu acho que os professores não estão muito recetivos ao Processo de Bolonha. Pelo menos o

grupo restrito de professores com quem eu lido, não me parecem... não é que não concordem com o que está por detrás, mas foi feito de uma forma muito atabalhoada. Foi à pressa porque se andou a atrasar, atrasar, atrasar, porque houve muito tempo para que o processo fosse implementado em Portugal, as pessoas como não sabiam deixaram atrasar e depois de um momento para o outro fizeram colagens. Eu acho que as pessoas concordam com o que está por detrás mas a forma como está na prática não está a ser muito bem digerido.

(E) Como descreve o grau de receptividade dos alunos relativamente a essas transformações trazidas pelo Processo de Bolonha?

(D) Não faço ideia, nem sei se têm, não faço ideia disso. Não é um tema que eu tenha com eles e o tempo que eu passo aqui na escola não me permite ouvir as conversas de corredor sobre isso. Não sei responder a essa questão.

(E) Na sua opinião, quais foram as principais mudanças trazidas pelo Processo de Bolonha?

(D) Elas foram muitas mas do ponto de vista formal. Do ponto de vista formal houve. Os professores depois adaptaram as mesmas coisas!!!

(E) Acha que era isso que se pretendia?

(D) Não. Se bem que o que o Processo de Bolonha implica está de certa forma paralelo com o que a profissionalização era. A profissionalização no fundo era dar competências e portanto Bolonha o que quis foi que os alunos saíssem com competências. Eu vejo aqui um paralelo. Houve um grande problema que foi o primeiro ciclo de estudos para uma ESE. A ESE formava professores ao fim de quatro anos. E de repente três anos e não forma nada. Acho que o grande drama do Processo de Bolonha para as ESE é esse.

(E) Para as universidades não?

(D) Depende, se for as faculdades de psicologia e ciências da educação que também tinha a profissionalização e agora passou a ter o mestrado que substitui a profissionalização há também aí uma adaptação. Mas de uma forma geral... eu posso estar a dizer uma grande asneira, porque desconheço.

(E) Quais as vantagens na sua implementação?

(D) Voltamos à tese do que é Processo de Bolonha em que eu encontro vantagens, nomeadamente pela autonomia do aluno na construção da sua aprendizagem. A forma como está a ser implementado é que eu acho que se atropela muita coisa. Vejo vantagens e acho que Portugal fez bem em entrar nesse processo, só que depois as universidades estão a ter dificuldades pô-lo em prática.

(E) Quais as principais dificuldades na sua implementação?

(D) Não sinto. Tenho a vantagem de ter começado a ser professor do ensino superior já quando estava implementado o Processo de Bolonha. Disseram-me: “tens x aulas e tens este programa” e eu adaptei-me logo a ele e não sei o que é de outra forma. Se agora houvesse outra mudança ou mudanças eu se calhar sentiria dificuldades... até mudanças formais, de paradigma o que seja...

(E) Quando se refere à mudança de paradigma a que se refere concretamente?

(D) À mudança porque foi uma mudança de paradigma. O que estava antes e agora, se houvesse agora outra mudança de dizerem: atenção que agora não vais dar X vais dar Y com estes objetivos, eu teria de me adaptar.

(E) Caso tivesse de introduzir alguma alteração no âmbito do Processo de Bolonha, qual seria a principal?

(D) Teria que estudar o Processo de Bolonha. Melhorava a operacionalização e não o que significa o Processo de Bolonha. Há um corte entre a política educativa e as faculdades e ainda maior quando se trata de faculdades que formam professores para irem trabalhar para o Ministério da Educação. Andamos a formar professores com determinadas ideologias e temos um Ministro que as reprova. E no entanto vai contratar professores formados com essas ideologias. Eu não percebo! Eu, como patrão de uma empresa não iria contratar alguém que tinha sido formado com ideologias contrárias à minha. Eu não entendo!!! Essas decisões políticas relativas ao Processo de Bolonha tiveram em conta um ir no “comboio” da união europeia. Não sei qual o nível de participação todas universidades portuguesas nesse processo. Se tiveram influência, então não perceberam onde se iam meter ou então houve instituições de ensino superior que ficaram de fora. Aqui não se trata de uma adaptação, não há adaptação possível! Ou eliminava-se o primeiro ciclo de estudos, mas aí iam ter muitos problemas económicos... estamos a fazer o caldo com os ingredientes que temos e o melhor que podemos... Se isto é sério? Se isto é honesto? Se dá resultados de qualidade, não! Mas eles sabem disso! Eles sabem que tem de ser assim.

(E) Muito obrigada pela colaboração.

(D) De nada. Espero que tenha contribuído para o seu estudo.

Anexo O

Transcrição da Entrevista E, instituição B

(E) Chamo-me Ana Souto e Melo queria agradecer a sua colaboração no meu estudo e garantir o anonimato e confidencialidade da entrevista. O principal objetivo do meu estudo é compreender o impacto do Processo de Bolonha no âmbito das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação. Trata-se de um estudo de casos comparativo e a entrevista servirá para descrever o ponto de vista dos professores. Há quantos anos leciona no ensino superior?

(D) É o terceiro ano, mas já estive aqui há uns anos atrás durante um ano e também já estive numa outra instituição durante um ano, mas de uma forma mais errática. De uma forma sequencial este é o terceiro ano.

(E) Como surgiu a oportunidade de lecionar no ensino superior?

(D) Surgiu pelo trabalho que eu fiz aqui em 2001. Em 2001 eu vim cá parar porque uma professora da nossa Unidade Técnico Científica estava com uma bolsa para doutoramento e era preciso assegurar uma cadeira que era complicada porque envolvia um sem número de tecnologias. Os professores da “casa” não eram suficientes porque havia mais alguns que estavam com bolsa para fazer doutoramento. As pessoas que contactaram, na altura, ou não sabiam trabalhar com umas técnicas ou não sabiam trabalhar com outras técnicas. Chegaram a mim através de uma pessoa que me conhecia e deu a informação que eu tinha andado a experimentar muitas coisas. Telefonaram-me e vim cá parar! O trabalho, pelos vistos foi bom, foi bem reconhecido e durante vários anos foram-me contactando para eu vir para cá, mas sempre a tempo parcial, pois eu dava aulas numa escola secundária. Agora, estou a tempo integral. Surgiu essa oportunidade com outras condições!

(E) Qual a sua formação inicial?

(D) Licenciatura em artes plásticas, escultura.

(E) Possui algum mestrado?

(D) Não. Sou profissionalizada em ensino da Educação Visual que era a área que entretanto foi necessária existir nesta Unidade Técnico Científica. Tínhamos aqui uma série de professores mas nenhum com profissionalização e com experiência no ensino básico e secundário, mas essencialmente no ensino básico, sendo que eu vim para cá para lecionar essencialmente disciplinas ligadas ao mestrado de EVT.

(E) Portanto tem formação no âmbito educacional?

(D) Sim.

(E) O que a motiva no ensino superior?

(D) É uma pergunta muito difícil! Eu gosto muito de ensinar! Eu digo isto também aos meus alunos. Eu gosto muito de partilhar o conhecimento, não é transmitir, é mesmo partilhar, porque eu também aprendo muitas coisas com os meus alunos. Seja no ensino superior, seja no ensino secundário ou básico e é isso que me dá prazer. Eu andei muitos anos a saltar de escola em escola e, entretanto fiquei numa escola durante quatro anos e ao fim destes quatro anos a escola já me estava a tentar pôr como especialista em qualquer coisa, numa área que até não era aquilo que eu preferia mas que eu fazia bem, era na área da multimédia e foi por

isso que eu vim para cá, porque até em termos de carreira profissional vim com alguns prejuízos. O que me motiva é poder partilhar, acho que quando as pessoas conversam e nas aulas eu converso muito com os alunos no sentido construtivo não é deitar conversa fora, há sempre partilha de ideias e de conhecimento e as pessoas crescem um bocadinho! É a coisa mais positiva que há. É aquilo que nos distingue dos animais. Acho que a minha motivação principal é essa.

(E) O que mais a desmotiva?

(D) Há aspetos que me deixam um pouco apreensiva e que me fazem pensar, mas não são propriamente aspetos que me desmotivem, até porque eu ainda não tenho tempo ainda para estar desmotivada. Não estou aqui há tanto tempo quanto isso. Isto é ensino politécnico, até 2015 todos os professores têm de ter o grau de doutor ou de especialista, como princípio eu acho que é muito positivo. Desmotiva-me um pouco que os doutoramentos tenham de ser feitos à pressão. Estou a fazer o doutoramento em Educação Artística e estou cheia de vontade de o fazer, mas neste momento estou numa situação muito complicada, porque no ano passado tive uma bebé e tive de fazer uma interrupção a este doutoramento, caso contrário não o fazia bem. Eu poderia fazê-lo, mas não fazia no sentido de aproveitar o conhecimento, era só para cumprir prazos e esta história dos prazos e a forma como está a ser encarado por muitas instituições deixa um bocado a desejar. Há outras formas que possibilitem as pessoas de fazerem isto de forma mais gradual. Sou um bocadinho despidada com algumas coisas, há coisas que me estão a passar ao lado, nomeadamente aspetos sobre a avaliação do desempenho docente, pois há aspetos que eu consigo perceber à partida que não são corretos e que não são justos, por muito que tenhamos muitos professores a trabalhar na construção dos documentos de avaliação com o maior empenho. Por exemplo, temos professores que não podem assumir cargos de coordenação, mas ter esses cargos dá pontos! Há pessoas que não podendo assumir cargos de coordenação efetivamente estão a assumir esse papel, apesar de haver outra pessoa que dá o nome. As instalações também não são fantásticas. A escola onde eu trabalhava tinha instalações ótimas em comparação com este edifício, por exemplo que é labiríntico, escuro, deprimente. Mas estas desmotivações são pequenas relativamente aos aspetos que me motivam! As relações pessoais com os alunos são ótimas! É muito positivo os alunos passarem por nós e passados não sei quantos anos continuam a falar connosco, acho isso muito gratificante!

(E) Que tipo de relação estabelece entre a sua formação e a sua prática de ensino?

(D) Não tem nada a ver! Eu tive formação na área educacional que não foi muito positiva. Quando fui chamada para fazer a profissionalização em serviço fiquei extremamente satisfeita, porque era algo que eu precisava. Quando a fui fazer, na Universidade do Minho, onde até tive bons professores, mas era um ensino massificado e nós tínhamos professores de Educação Visual juntos com os de Matemática, juntos com professores de várias áreas em anfiteatros cheios e isso não respondia às minhas necessidades. Nas disciplinas de metodologias e didáticas da Educação Visual, que era um grupo mais restrito, utilizo aquelas aulas e aqueles conhecimentos que aprendi para não os utilizar aqui! As coisas que eu aprendi e a forma como eu aprendi... felizmente eu sei ler e ando à procura de outras coisas, pois foi mau! Foi francamente mau! Eu também acho que nós aprendemos com as boas e com as más experiências, com os bons e com os maus professores. Muito daquilo que eu trago para as aulas tem a ver com a minha experiência de trabalho, com as leituras que faço e com as reflexões que faço sobre as minhas experiências. Com as minhas e com a troca de experiências com colegas. Eu tenho tido a sorte de com os colegas nas escolas por onde tenho passado termos uma política de “porta aberta” e tenho visto as aulas dos meus colegas e eles têm visto as minhas e falamos, trocamos experiências e opiniões, se calhar nos últimos anos menos porque quando veio esta história da avaliação dos professores e das aulas assistidas as

peessoas começaram a “fechar mais as portas” e colocaram-se noutra posição, mas a minha experiência vem desta partilha.

(E) Que tipo de necessidades sente ao nível da atualização pedagógico-didática?

(D) Muita! Tenho sempre a sensação que sou uma ignorante, porque vou descobrindo com alguma frequência e agora, por exemplo, estou a fazer doutoramento e isso é muito interessante, pois vou descobrindo autores que não conhecia e desses autores textos e reflexões sobre coisas sobre as quais eu nunca tinha pensado, que me fazem ver o mundo e a educação de outra forma. Por vezes não concordo nada com aquelas visões, mas isto está-me abrir muito a cabeça, mas por essa razão eu também me consigo aperceber que o meu mundo é pequenino, por um lado. Por outro lado, algumas experiências minhas que eu não valorizava, aprendi a valorizar através dessas leituras, mas também cheguei à conclusão que eu li uma prateleira de uma estante... na biblioteca de Alexandria, eu não passei da porta da entrada! Eu tenho muita coisa para aprender! Os meus alunos colocam-me questões que eu não tenho resposta para muitas daquelas questões. Se calhar, ninguém tem, pois há questões para as quais não há resposta, mas significa que as pessoas também têm de continuar à procura. Depois também tenho a perceção que as escolas são muito diferentes umas das outras, as realidades são muito diferentes, os professores de educação visual e de educação visual e tecnológica têm formações absolutamente díspares, as formas de funcionamento das escolas são tão diferentes que nem parece que estamos no mesmo país, não parece que é a mesma realidade. Esta constatação, de facto, faz-me perceber que não há uma única resposta e que eu tenho de procurar respostas em vários sítios. Os alunos estão a fazer, agora, o estágio no 3º ciclo. Temos uns alunos a fazer estágio numa escola TAPE, existem alunos problemáticos. A forma como eles vão trabalhar não tem nada a ver com o cumprimento do programa de Educação Visual! Aí nós estamos a trabalhar conceitos no âmbito do saber ser e saber estar e a Educação Visual pode ser uma ferramenta um meio para chegar a estas questões do saber ser e saber estar.

(E) Mas e relativamente ao seu desempenho enquanto docente, sente algumas necessidades de atualização pedagógico-didática?

(D) Claro, a todos os níveis.

(E) Até que ponto essas necessidades estão relacionadas com a implementação do Processo de Bolonha?

(D) Não sei como lhe responder a isso, porque eu estou a dar aulas aqui desde que o Processo de Bolonha está implementado. Tenho consciência de algumas diferenças em relação à época, por exemplo, em que eu estudei. Percebo que em relação à disciplina de Metodologia e Didática ou similar que existia antes de Bolonha, a carga horária é outra. Mas eu não tenho forma de comparar. A única coisa que eu posso fazer é perceber quais são as condicionantes e trabalhar a minha atuação de acordo com essas condicionantes. Essas condicionantes são essencialmente a questão do tempo. Não é o tempo letivo, porque não é o número de horas letivas, é o tempo de maturação das ideias que mais me mete confusão. Ter vinte horas, que não é o caso desta disciplina que acho que são trinta, ter um número x de horas num semestre ou ter o mesmo número de horas um ano inteiro não é a mesma coisa! Neste momento, em conversa com os meus colegas temos chegado à conclusão que, por vezes, falta algum tempo para o distanciamento dos alunos para poderem refletir com maior profundidade sobre os assuntos em relação aos quais estão a trabalhar.

(E) Há pouco referenciou que sentia algumas necessidades de atualização pedagógico-didática. De que forma a ESE tem dado resposta a essas necessidades?

(D) Tem havido um incentivo para que nós façamos o prosseguimento de estudos em relação ao doutoramento, não no sentido de nos darem algum apoio como bolsas ou redução de horário ou qualquer outra coisa, isso não acontece. Mas entre colegas há um espírito de entreajuda muito importante até no sentido de adequar os nossos horários de trabalho para frequentarmos as aulas de doutoramento ou perguntar se pretendemos ter mais aulas no primeiro ou no segundo semestre para desenvolvermos o nosso trabalho. Há uma coisa interessante, aqui na escola, que é a divulgação dos docentes de tudo o que são congressos das nossas áreas para podermos participar para desenvolvermos a nossa formação.

(E) Eu referia-me à atualização no âmbito de estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação para desenvolver com os seus alunos, nas aulas que leciona. Gostaria de saber se há algum mecanismo na ESE que dê apoio aos docentes nesse âmbito.

(D) Confesso que nunca tinha pensado no assunto... não sei exatamente como hei de responder a isso, pois nunca me tinha ocorrido... apoios da escola. Se há algum mecanismo para nós melhorarmos as nossas estratégias?

(E) Sim.

(D) Que me recorde... Bem, há aqui algo que podemos considerar como sendo um desses apoios. Nós temos aqui muitos alunos Erasmus e temos uma série de professores que têm muitas dificuldades ao nível da expressão oral em inglês. Não sei se este ano ainda está em funcionamento, mas havia aulas para os professores para aprenderem e aperfeiçoarem o inglês para apoiarem estes alunos Erasmus.

(E) As unidades curriculares têm diferentes naturezas. Umas são teóricas, outras teórico-práticas, outras seminários, etc. No seu entender de que formas a natureza das unidades curriculares determinam as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação a implementar em sala de aula?

(D) Na nossa área disciplinar todas ou quase todas as unidades curriculares têm um carácter prático. Nós aprendemos a fazer. É uma das coisas que nos caracteriza. Nesse sentido, não sei se são as designações das unidades curriculares é que condicionam as nossas estratégias e práticas ou se é o contrário, se serão as nossas práticas docentes que condicionam a colocação dessa nomenclatura no nome das disciplinas. Aquilo que pensamos é como é que nós trabalhamos essas disciplinas. Paralelamente, há uma outra questão que tem a ver com a relação das horas presenciais e das horas de trabalho autónomo que são diferentes dependendo do tipo de unidade curricular e muitas vezes também se joga com isso. Nós estivemos a fazer a reestruturação do Mestrado e quando pensámos nessas disciplinas tivemos até a fazer uma redução à carga horária presencial numa série de disciplinas mas pensamos sempre em primeiro lugar as estratégias e só depois é que pensamos na designação. Pensamos qual é a disciplina, para quê que ela serve, pensamos qual é a utilidade. Por exemplo, temos unidades curriculares que até têm nomes similares mas que são de cursos diferentes e isso condiciona logo as estratégias. Portanto, primeiro pensamos nas estratégias e só depois é que pensamos na sua designação.

(E) Quais as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação que privilegia na sua prática?

(D) Depende das disciplinas.

(E) No âmbito da unidade curricular que estamos a analisar.

(D) Eu estou a lecionar a Metodologia e Didática da Educação Visual pela primeira vez. No entanto, no ano passado estive com o meu colega XXXX e acompanhei parte das aulas até porque era eu que estava a fazer também o acompanhamento aos estágios. Algumas das

estratégias que ele estava a utilizar, nós, em conversa, chegámos à conclusão que era preferível ir por outros caminhos. Que estratégias eu estou a utilizar neste momento? Numa primeira fase nós estamos a “partir pedra”. O que é que eu quero dizer com isto? Nestas primeiras quatro aulas que são coincidentes com a altura em que os alunos no estágio estão a chegar às escolas, a assistir às aulas dos professores cooperantes e a pensarem no que vão fazer, estamos a trabalhar e a discutir sobre questões muito concretas, é uma aula de conversa, com questões sobre a avaliação, a planificação, a construção de materiais didáticos partindo da experiência que eles trazem. A maioria são professores e essa experiência dá-nos algum traquejo, dá-nos alguma facilidade de resolver problemas mas também nos traz um monte de mitos sobre muitos assuntos. Depois disso, a minha estratégia vai ser diferente, vamos passar para outro nível de discussão e aquilo que vai acontecer é que eles vão ter como ponto de partida textos, filmes, músicas etc. para levantar outro tipo de questões com outro tipo de profundidade. Os alunos terão de fazer análise desses materiais e fazer a ligação com a sua prática pedagógica mas sem ser algo tão cru ou imediatista, será um crescendo. Estamos a tentar, ainda, perceber qual é o modelo que funciona com estes alunos.

(E) Quanto às estratégias de avaliação?

(D) As estratégias de avaliação vão ser... nós fazemos a avaliação de uma forma contínua. Em parte, algumas das questões que são trabalhadas na disciplina de Metodologia o seu reflexo vai poder ser avaliado na disciplina de estágio.

(E) Na Prática de ensino supervisionada?

(D) Sim. Em parte, é aí que nós fazemos a avaliação. Porque é aí que os alunos aplicam os conhecimentos. Entretanto, coloca-se uma questão que é a unidade curricular tem de ter uma avaliação. E o que é que nós fazemos? Pedimos aos alunos, numa primeira fase, pequenos trabalhos de reflexão sobre temas que estão a ser discutidos nas aulas e quando digo pequenos são mesmo pequenos, são uma página, são textos pessoais, mas que são importantes porque lhes permite fazer uma primeira abordagem à reflexão. Não estou a falar de ir buscar citações e autores porque eles sabem fazer isso muito bem, mas parar para pensar sobre o assunto e até ter uma opinião sobre... e justificar as opiniões que têm e aí eles são mais retraídos. Portanto, numa primeira fase é isso que eles fazem. Não têm uma nota, mas depois, faço uma avaliação global desse trabalho. Numa segunda fase, fazem um trabalho também de reflexão de um dos temas que eles escolhem por considerarem que é mais pertinente para eles ou que os preocupa mais, mas de uma forma mais aprofundada, já com referência a autores, com as tais citações, um texto académico, normalmente é-lhes pedido para fazerem um artigo que, muitas vezes, acaba por ser publicado quando têm qualidade, na Revista da APEVT, com a qual nós temos uma parceria.

(E) Qual o papel que atribui a escolha das estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação na formação de alunos futuros professores?

(D) Eu sei que a partir do momento que estou a dar aulas sou o modelo para eles e também sirvo como referência para a sua prática letiva, mas não só, muitas vezes sirvo de referência para fazerem ao contrário. Não por acharem que está mal, mas porque as características pessoais dos alunos são diferentes. Além das aulas de Metodologia faço questão de ter acompanhamento individual aos alunos que não é facultativo. Isto é horrível, mas a questão é que nas aulas eles são um grupo de dezoito pessoas, não é um grupo muito grande mas todos eles têm características individuais e nós não temos modelos de lecionação que sejam iguais para toda a gente. Ainda ontem estive aqui com uma aluna que é supertímida. Ela não consegue dar aulas como eu em que falo, falo, falo para toda a gente, estou à vontade e qualquer coisa eu consigo improvisar e ela não faz isso dessa maneira, mas não significa que não faça bem o trabalho dela, faz é com outro tipo de estratégias, ou seja, as minhas

estratégias influenciam, certamente até porque falamos de coisas que eu fiz nas escolas e às vezes eles ficam interessados nesses exemplos, atividades, etc. Mas a maior parte das vezes não é isso que acontece. Eu sou uma referência mas não sou a única, nós temos aqui na escola muitos professores, cada um com o seu modelo e os nossos alunos também muitos são professores, alguns já construíram os seus modelos de ensino. Nas minhas aulas eu faço questão de lhes mostrar muitos tipos de práticas, trago muitos exemplos para as aulas, por exemplo, muitas pessoas pensam que para avançar com uma Unidade didática primeiro apresentam o *powerpoint*, depois apresentam a atividade e depois acompanham os alunos. Dizer uma coisa tão simples como: “não é preciso levar *powerpoint*, porque dantes não havia *powerpoint*, há outros recursos! Para alguns alunos, não é novidade nenhuma, mas há outros que ficam a pensar no assunto. Já aprenderam qualquer coisa, já aprenderam que há outras maneiras de fazer. Cada um deles traz exemplos das suas escolas e aí adequam-se, adaptam-se, acrescentam à sua forma de lecionar à sua própria identidade.

(E) A unidade curricular que leciona faz parte de uma das componentes de formação do Mestrado, neste caso das Didáticas Específicas. Que importância atribui a essa componente no âmbito do Mestrado?

(D) É muito importante! É muito importante e muitas vezes é muito desvalorizada, nomeadamente na área das artes visuais. Por exemplo, se nós pensarmos na Matemática e no plano da Matemática os professores das escolas têm percebido que os recursos, as estratégias, a forma os alunos a apreender os conhecimentos que pretendem que eles adquiram é importante. Nós, na Educação Visual, temos vantagens e desvantagens porque, por um lado, fazemos para aprender, mas isso significa que os professores muitas vezes pensam que as atividades dos alunos são suficientes e não são necessários outros recursos. Faz-me alguma confusão as salas de Educação Visual que têm painéis completamente vazios porque as pessoas esquecem-se que podem aplicar coisas nas paredes. Quem diz isso, diz construir propostas de trabalho sem ser aquilo que está no livro, de construir recursos didáticos. As pessoas esquecem-se que podem fazer isso. Nós, no nosso curso, temos uma disciplina que eu considero importantíssima que se reflete realmente na prática pedagógica, que eu não sei ao certo o nome, mas está muito direcionada para a construção de recursos didáticos. Na realidade, os alunos concebem e constroem recursos didáticos que estão, muitas vezes, a aplicar na prática pedagógica. Acho que no âmbito do nosso curso estamos a sensibilizar muito os alunos para o facto de os manuais escolares serem ótimos, mas não chegam! As salas de aula podem ter más condições, mas nós podemos transformá-las completamente e os recursos, nós podemos fazer qualquer coisa e isso torna-se motivador para os nossos alunos e estou convencida de que saem daqui mais sensibilizados, esse é um dos aspetos que marca a diferença.

(E) Concorda com o peso atribuído às várias componentes de formação, nomeadamente ao nível da que leciona?

(D) Sim. Penso que o peso é adequado.

(E) Como caracteriza o papel do professor e do aluno no âmbito do Processo de Bolonha?

(D) Quando andei a fazer a licenciatura o aluno era considerado um pouco como um recetáculo de conteúdos e o professor despejava os conteúdos e aquilo era um caminho de um sentido só. Com Bolonha eu não vejo as coisas desta forma, por um lado, porque os alunos também constroem em parte o seu saber. A existência do trabalho autónomo pode ser muito importante, não é sempre, mas pode ser muito importante na construção de um conhecimento que é único, que é individual e que é diferente do colega do lado, ou seja, é um conhecimento do seu próprio saber. Por outro lado, o facto de existirem horas de atendimento que antigamente não existiam também faz com que o conhecimento não seja

unidirecional. Há uma troca de conhecimento e uma aproximação muito maior entre aluno e professor do que havia antes do Processo de Bolonha. Apesar de muitos defeitos também tem essa virtude! Neste sentido, os alunos acabam por ser mais responsabilizados na construção do seu saber, por outro lado, os professores também têm de ser mais presentes do que eram antes de Bolonha.

(E) Como é que são decididas as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação?

(D) Nós temos muita autonomia no sentido de cada professor poder fazer o que muito bem entende, apesar de haver professores responsáveis e professores que lecionam. Eu creio que existe toda a vantagem na troca de opiniões. Eu trabalho muito proximamente com o professor responsável pela disciplina e com os restantes professores das disciplinas das didáticas e metodologias do Mestrado. Nós reunimos, trocamos opiniões apesar de utilizarmos estratégias diferentes, porque os três professores que estão a dar as Metodologias e didáticas funcionamos de forma muito diferente, aspeto que até se mostra vantajoso porque os alunos conseguem perceber, pela prática que há muitas respostas, não há só uma, mas apesar destas diferenças todas há aqui fios condutores que nós respeitamos e trocamos essas opiniões e somos consensuais nos aspetos essenciais. É tudo decidido de uma forma muito informal, mas as pessoas encontram-se e telefonam-se.

(E) De que modo considera que os alunos devem ser envolvidos na organização dos cursos e na conceção e aperfeiçoamento das unidades curriculares?

(D) Nem sempre os alunos têm consciência daquilo que é melhor para eles. Nem sempre isso acontece. Eu quando andava a estudar achava algumas coisas que devia ser o ensino, algumas coisas mantenho, outras eu percebo que era um disparate completo! Ao fim destes anos todos percebo isto. Independentemente disso, a verdade é que os alunos têm uma perceção de como o curso corresponde às suas necessidades que nós não temos, ou seja, nós podemos estar a fazer alguma coisa com as melhores das boas vontades e não estamos a conseguir dar resposta aos alunos. Temos tido uns documentos de como vão ser feitas as avaliações dos docentes e das disciplinas que são só mais ou menos eficazes. Entretanto, nós, escola, na UTC de artes visuais para fazermos a avaliação do curso temos de fazer uns inquéritos diferentes que respondem melhor a algumas questões a que nós nos colocamos, mas que mesmo assim têm lacunas, mas já são uma ajuda. Aquilo que é essencial são as conversas com os alunos, nós temos, de uma forma geral, uma relação muito próxima e os nossos alunos são muito diretos. Aquilo que não gostam, que acham mal, dizem. Há coisas que não mudamos por influência dos alunos, por isso eles são essenciais, têm sido essenciais na construção do curso, mais no Mestrado do que na Licenciatura, porque na licenciatura há uma maior imaturidade, apesar de haver gente com alguma maturidade, não é tão claro, mas no Mestrado sim.

(E) O que entende por competência?

(D) A competência para mim não é novidade nenhuma, porque no ensino básico e secundário as competências já chegaram há mais tempo. Morreram mas ainda não foram enterradas. Estão a apodrecer até ao final do ano letivo. A palavra competência é uma palavra limitadora, porque eu faço esta associação: “eu sou competente para...” competente para, para quê? Para desempenhar uma tarefa, diversas tarefas. Eu faço uma associação entre a palavra competência e a ligação ao mundo do trabalho e o taylorismo em que nós temos os empregados a serem administrados para uma determinada função. Os alunos quando saem daqui devem ser competentes para...? Tem de ser, Bolonha diz-nos isso. Isso para mim não me chega. Penso que para além das competências existe a construção do conhecimento do saber e da cultura e isso é extra competências e parece que não é importante. Não sei se não é mais importante do que a competência per si, porque com conhecimento, com a capacidade de reflexão, com cultura as pessoas podem construir as competências que muito bem

entenderem para o trabalho, ou para outra coisa qualquer e podem saber só por saber. Podemos saber, conhecer, aprender para nada. Para além da minha prática profissional, tenho outros gostos, eu gosto de ler livros policiais, mas para quê? Eu não sou detetive, eu não sou CSI, é só porque me dá prazer. Porque é que eu gosto de fazer quebra-cabeças? Relaxa-me, pode desenvolver capacidades mas o objetivo não é esse. Penso que o prazer é uma coisa muito importante e que dentro das competências não cabe o prazer, mas que é pelo prazer que as pessoas fazem muitas coisas na vida e que levam o mundo para a frente. Penso que as competências são super limitadoras e nós temos de pensar para além disso. Os alunos quando saem daqui têm de ser competentes para o ensino, para serem professores de EVT e EV, mas isso só não chega, ou seja, a minha atividade docente vai para além disso, porque senão a motivação não estava cá, não existia desta maneira. Se calhar as estratégias das minhas aulas eram outras, eu chegava às aulas com um livro de receitas: “para serem bons professores têm de fazer isto, desta maneira”. Mas isso não chega! Nós temos o programa de Educação Visual, um bom professor tem de saber onde vai buscar os programas, tem de saber ler os programas, tem de saber construir planificações com base nesses programas, mas isso só não chega. Então é uma leitura crítica ao programa?

(E) Para si saber fazer uma leitura crítica ao programa não é uma competência?

(D) Pode ser considerado competências mas não é competência no sentido da competência para... as competências são para quê? Para a prática docente da EVT e EV. Nós podemos ser professores de EVT e EV sabendo desenvolver estratégias e atividades para que abordem determinados conteúdos para que sejam desenvolvidas determinadas competências nos alunos, sem sentido crítico absolutamente nenhum, sendo cumpridores daquilo que o Ministério da Educação nos diz, sem sentido crítico. É possível fazer isso. O conceito de competência nós podemos lê-lo de uma forma mais ou menos abrangente. Eu leio de uma forma menos abrangente propositadamente, porque eu não me quero esquecer nunca desta associação “competência” e aquela associação que eu fiz com o taylorismo, de adestramento para... eu não me quero esquecer disso por que senão qualquer dia penso que as competências para fazer qualquer coisa são aquilo que é essencial. Nessa altura nós podemos substituir o nosso ministro das finanças, porque o discurso vigente hoje em dia, não só no ensino é de que as pessoas devem ser funcionais. Competência no sentido de funcionalidade e é por essa razão que eu procuro fazer uma leitura ou a utilização do termo competência de uma forma muito restrita, crua, é aquilo que é.

(E) Quais são as competências que privilegia na sua prática docente?

(D) Nesta disciplina privilegio as que são mais abrangentes, porque tem a ver com aquilo que é o papel do professor. O professor num sentido mais funcional não funciona. O nosso trabalho é com pessoas, seja de que idade for, é um trabalho com pessoas e aí todas as outras áreas estão completamente envolvidas. Nesta disciplina e de acompanhamento ao estágio valorizo as mais genéricas. As planificações podem, do ponto de vista científico, não estar fantásticas, podem ter falhas e lacunas, mas aquilo que os leva a construir uma planificação daquela maneira, a forma como eles desenvolvem as atividades e se relacionam com os alunos, isso não pode ter falhas. Essas coisas são mais importantes.

(E) De que forma adequa as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação para os alunos adquirirem essas competências mais genéricas?

(D) Cada aluno faz um percurso diferente, mesmo em termos de tipo de trabalho a desenvolver e de critérios de avaliação. Nós temos um guião de avaliação de alguns aspetos que devemos avaliar em relação à prática pedagógica. Estou a falar agora em relação à prática pedagógica, mas depois faço a associação à Metodologia. Em relação à Prática pedagógica é impossível, os alunos serem perfeitos em tudo, mas aquilo é um guião apenas,

mas mesmo que não fosse não dava para nós somarmos os pontos e dividirmos, não é assim que as coisas funcionam, até porque há pessoas que do ponto de vista pessoal têm qualidades fantásticas e do ponto de vista do planeamento de aulas, menos boas, há outros que planeiam tudo muito bem e no resto são menos bons. O que é que é mais importante? Aquilo que eu valorizo é a diferença e que as pessoas encontrem o seu caminho, não há gente perfeita! Eu não tenho critérios de avaliação no sentido de uma grelha rígida em que as qualidades pessoais valem x por cento... não! Não é assim que as coisas funcionam! Nós aqui na escola fazemos uma coisa que nós chamamos as médias ponderadas, que no fundo é exatamente o contrário das aritméticas. No fundo é valorizar aquilo que as pessoas têm de melhor. Quando valorizamos algum aspeto positivo é certo e sabido que essa pessoa vai trabalhá-la no sentido de ainda a melhorar mais. O facto de a informarmos de que tem falhas noutras áreas não a vai deixar completamente deprimida. As médias aritméticas do ponto de vista da formação das pessoas não servem para nada!

(E) Relativamente às médias ponderadas, não acha que os alunos podem apontar na avaliação alguma subjetividade?

(D) Poder, podem, tudo isto é muito discutível. De facto estas questões também são discutidas com os alunos. Os alunos têm conhecimento à priori de como as avaliações são feitas e de quais são os critérios de avaliação. No programa tenho a percentagem que valem os trabalhos, mas tem essa indicação de percentagens até porque nos é pedido aqui, mas os alunos são informados de como é que isto funciona. Normalmente, eles não reclamam essa subjetividade porque todos eles percebem que saem a ganhar. Não há aqui nenhum aluno que saia a perder com esta média ponderada, porque valoriza as coisas positivas que cada um tem. A média aritmética anula as pessoas, anula as suas características pessoais. Quando eu estou a fazer um determinado critério de avaliação com percentagens muito rígidas, à partida estou a desenhar um modelo de aluno que é ideal para mim só que não é assim que as coisas funcionam. Se eu valorizo a diferença tenho de ser consequente na avaliação.

(E) Que tipo de instrumentos utiliza para avaliar competências mais específicas?

(D) Eles constroem um dossier de estágio que serve para avaliar tanto a didática como a prática pedagógica, serve para as duas até porque é construído e debatido em conjunto nas duas disciplinas. Na prática pedagógica é avaliado esse relatório em conjunto com as aulas observadas e com a informação que temos dos professores cooperantes. No caso da Metodologia esse relatório é junto aos trabalhos que eles vão desenvolvendo na sala de aula ou extra, junta-se tudo para chegarmos à classificação final.

(E) E as competências genéricas?

(D) Entram aí porque neste relatório reflexivo eles têm em vários momentos que fazer reflexões sobre a sua prática, as suas inquietações, e aí são valorizadas essas competências mais genéricas.

(E) De que forma os objetivos gerais do curso foram tidos em conta na realização do programa?

(D) Eu não fiz o programa, porque ele já estava feito antes de eu vir. As três Metodologias, as práticas supervisionadas e o relatório de estágio que é à parte são consideradas as disciplinas estruturantes do curso e por essa razão nós temos muito presente o perfil das saídas profissionais na construção dos programas destas disciplinas, temos essa preocupação.

(E) No seu entender qual a importância das práticas interdisciplinares?

(D) Com docentes de outras áreas não há muita, mas é pena. O que se passa é que temos aqui uma série de alunos que, como já são profissionalizados, têm equivalência às disciplinas da área das Ciências da Educação. Do nosso mestrado são poucos os alunos que frequentam as disciplinas da área das Ciências da Educação, o que também tem como consequência que estas disciplinas para funcionarem não funcionam apenas com os nossos alunos funcionam com alunos dos vários mestrados. É uma amálgama de gente que vem de várias áreas e isto dificulta esta interdisciplinaridade, mas que era muito importante. Verificamos, muitas vezes, que as questões que são trabalhadas em Sociologia da Educação ou no Desenvolvimento Curricular são consideradas como estanques e que não são transpostas, o que é obrigatório, é necessário, é super necessário que sejam transpostas para a Prática pedagógica e para as Metodologias, não faz sentido que as coisas sejam feitas de outra forma. Temos alunos que não frequentam essas disciplinas e alguns já fizeram a profissionalização há vinte anos e já não se lembram dessas coisas. Há assuntos que vão ter de ser trazidos de uma forma muito insipiente, mas que têm ser lembrados para eles fazerem essas ligações. É uma preocupação que eu tenho, mas é evidente que eu não vou substituir esses professores, não tenho capacidade, nem competência para isso, nem tempo mas dou o mote para eles fazerem as ligações e pesquisa extra aula.

(E) O Regulamento de regime de frequência e avaliação da ESE refere que «a mudança para um novo paradigma formativo instaurado pelo Processo de Bolonha implica um conjunto de transformações». No seu entender a que tipo de transformações se refere o documento?

(D) Eu calculo que tenha a ver com esta questão das aulas presenciais e do trabalho autónomo. A verdade é que eu não conheço esse documento. Não o li, é uma falha minha, mas eu tenho outras coisas para fazer... nós recebemos imensos despachos e regulamentos todos os dias, mas não conheço.

(E) Como é que descreve o grau de recetividade dos seus colegas ao Processo de Bolonha?

(D) As pessoas que estão há mais tempo têm percebido as grandes dificuldades que o Processo de Bolonha lhes traz, nomeadamente porque estão habituados a ter x tempo para desenvolver os trabalhos e agora não têm, têm metade ou menos de metade do tempo que tinha anteriormente. Do ponto de vista da nossa UTC levanta-nos um problema que é o trabalho autónomo, nas oficinas como é que se faz? Nós temos ferramentas para os alunos usarem nas aulas, deixamos os armários abertos? Nós estamos numa época de crise, se desaparece o papel higiénico então as ferramentas, nem se fala! As pessoas que estão aqui há mais tempo estão a sentir estes problemas. Dantes os alunos passavam aqui muito tempo, como agora passam, mas com a supervisão do professor, o acompanhamento era muito mais eficaz porque o professor acompanhava todo o processo e neste momento não é assim que acontece. O trabalho autónomo chega a um ponto que os alunos apresentam trabalhos no final do semestre que nunca viram e isto também é um problema. Eu percebo algumas virtudes do Processo de Bolonha, mas também entendo as dificuldades que traz. Entendo as virtudes, mas sei que à partida algumas virtudes já não conseguem ser concretizadas.

(E) Quais são essas virtudes?

(D) Aumento da autonomia e a responsabilização dos alunos pela sua formação. Uma das virtudes que no papel é muito bonito, mas que na prática não funciona é o aluno poder construir o seu currículo. Isso era uma coisa muito positiva. No outro dia ouvi falar nas “opcionais obrigatórias”, não era aqui na nossa escola mas aqui quase que podia ser a mesma coisa. Por que razão não há mais opcionais? Porque não há dinheiro para pagar aos professores. Há virtudes que estão desvirtuadas e há defeitos.

(E) Caso tivesse de introduzir alguma alteração no âmbito do Processo de Bolonha, qual seria a principal?

(D) Só uma? Se calhar pensava na construção do currículo individual, na possibilidade de efetivar um currículo com mais disciplinas opcionais, porque isso ia ser uma mais-valia muito grande até para o espírito de Bolonha. Deve ser das medidas mais caras e é por isso que não está a ser implementado, mas creio que seria a mais pertinente. Apesar de perceber a vantagem deste trabalho autónomo creio que há algumas disciplinas que ganhavam com um bocadinho mais de horas de contacto.

(E) Essa dificuldade que sente ao nível do tempo, de que forma a professora tenta ultrapassar?

(D) A grande dificuldade que eu tenho é simplificar e tornar os conteúdos e as práticas simplistas, é necessário, visto que para reduzir nós temos de simplificar. Isto é muito difícil! É mesmo muito difícil! É a maior dificuldade que eu tenho neste momento. Não sei se consigo ultrapassar, se calhar nem sempre consigo. Em parte, eu procuro que os alunos utilizem bem o tempo do trabalho autónomo, às vezes fico com aquela dúvida: forneço uma série de autores e documentos que são pertinentes ou forneço só dois ou três para eles não fiquem afogados no meio daquilo tudo, reduzir àquilo que é essencial. O que é que é essencial? Eu tenho alguma dificuldade em fazer essa seleção, quando dou conta estamos com muita coisa. Uma das coisas que os alunos falam é quando uma pessoa dá muita coisa e eles não sabem porque ponta lhe hão de pegar e então não mexem em nada e eu não quero correr esse risco. É difícil e eu sinto muita dificuldade e não tenho a certeza se as estratégias que eu encontro são as mais indicadas, não tenho de todo essa certeza, tenho muitas dúvidas.

(E) Terminámos a entrevista. Muito obrigada pela sua colaboração.

(D) Espero que tenha sido útil e que corra tudo bem com o seu trabalho.

(E) Obrigada.

Anexo P

Transcrição da Entrevista F, instituição B

(E) Antes de iniciar a entrevista, gostaria de agradecer a disponibilidade de todos os docentes e garantir anonimato e confidencialidade nos dados recolhidos. O principal objetivo do estudo que estou a desenvolver é compreender o impacto do Processo de Bolonha no âmbito das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação. Trata-se de um estudo de casos comparativos de curso de Mestrado em Ensino da EVT, no EB. A entrevista servirá para descrever o ponto de vista dos professores. Começo por lhe perguntar há quantos anos leciona no ensino superior?

(D) Há 20 anos.

(E) Como surgiu a oportunidade de lecionar no ensino superior?

(D) Foi por convite. Uma professora reformou-se e um dos professores do Curso de Artes e Ofícios, que já me conhecia de outros trabalhos, convidou-me para a substituir e vim pelo processo de requisição. Depois abriram o concurso para professor adjunto, candidatei-me e entrei para o quadro há relativamente pouco tempo.

(E) Qual a sua formação de base, formação inicial?

(D) Tenho o Curso de Magistério Primário, depois tenho a frequência do 3º ano de História de Arte da Faculdade de Letras e um curso de Pintura, das Belas Artes.

(E) Qual a sua formação no âmbito educacional?

(D) O Magistério e depois a profissionalização em serviço do ensino secundário, na área da Educação Visual.

(E) O que mais a motiva como docente no ensino superior?

(D) É sempre a relação com os alunos, que é privilegiada, pois é uma relação humana em que se produz conhecimentos, em que se reflete sobre as coisas de que nós gostamos, como a história da arte. É um privilégio trabalhar com pessoas interessadas, que têm curiosidade, portanto, sou uma professora muito motivada.

(E) Então nada a desmotiva?

(D) Não, normalmente não me sinto muito desmotivada, mesmo aquelas coisas que são mais aborrecidas, toda a burocracia, o peso que foi crescendo de exigência de papelada, acabam por aborrecer, mas não me desmotivam para a profissão. Acho que de facto isto evoluiu, está de outra forma, mas nós continuamos a ter o nosso espaço pedagógico, o nosso espaço com os alunos e não sou nada pessimista. Mas há exageros na exigência e era preferível que esse tempo fosse investido na investigação e no processo de ensino-aprendizagem. Aprendo muito com os meus alunos, com o contacto com outras idades.

(E) Que tipo de relação estabelece entre a formação que teve e a prática de ensino que implementa nas suas aulas?

(D) Isso é um bocadinho fácil e difícil de responder, porque como tenho um curso do Magistério, há quase que intuitivamente uma adequação metodológica e de adequações

pedagógicas que eu faço por projeção. Um professor do ensino superior não tem que ter formação ao nível da pedagogia, não é uma exigência. Portanto, como tenho esse passado do MP, senti que tinha vantagens para o meu quotidiano profissional e para rentabilizar o que aprendi nas Belas Artes. Eu acho que uma formação no ensino superior não ensina como transmitir o que se aprendeu, a não ser que seja uma escola de formação de professores. Pintura e escultura são conhecimentos científicos, mestrias, mas não aprendemos como se passa para os alunos. Instintivamente o modelo que reproduz é o do meu professor de Educação Visual e não o das Belas Artes.

(E) Acha então que as estratégias que são implementadas aqui não vão influenciar futuros professores?

(D) Acho que numa escola superior de educação só pode influenciar, senão estamos a trabalhar muito mal. Mas quando penso numa escola como Belas Artes ou Faculdade de Letras, ninguém nos ensina como transmitir conteúdos, pois trata-se evidentemente de uma formação científica. No Magistério Primário, aí sim, aprendemos as metodologias para ensinar.

(E) Sente alguma necessidade ao nível da formação pedagógico-didática?

(D) Acho que a vamos fazendo, há colóquios, há encontros, vamos fazendo essa atualização.

(E) A ESE dá formação nesse âmbito, portanto.

(D) Sim, embora não faça formações específicas. Há uma formação por osmose. Numa escola que tem um Departamento de Ciências da Educação como o nosso, que promove vários encontros, é natural que nós nos atualizemos mais.

(E) De que forma essas necessidades de atualização estão relacionadas com a implementação do processo de Bolonha?

(D) O processo de Bolonha fez-nos pensar nesta questão das horas de contacto e nas horas de trabalho autónomo, embora já promovêssemos a investigação antes de Bolonha, mas agora aparece institucionalizado. A passagem para disciplinas semestrais, pois as nossas eram anuais, obrigou-nos a uma reflexão sobre a otimização da gestão do tempo e na rentabilização das horas do trabalho autónomo dos alunos. Fomos forçados a tomar consciência dessa necessidade, embora nas Artes os alunos sempre tivessem de trabalhar fora das aulas. No caso da EV, ganhámos; o PEB era muito abrangente, investia-se muito nas disciplinas pedagógicas do 1º Ciclo e pouco nas áreas da especialidade. A nossa escola foi das que manteve um maior número de horas nas áreas específicas no Mestrado.

(E) A unidade curricular que leciona faz parte dessa formação específica, formação na área de docência, que tem o peso mínimo de 5%. Considera suficiente?

(D) A formação agora não é na área artística mas no ensino das artes, EVT. Se têm os 120 ECTS nas áreas, os mais 5% não me parece mal, porque já vêm com uma preparação artística da licenciatura. Neste caso, o Mestrado é para serem professores, portanto, têm de ter metodologias, ciências da educação.

(E) De que forma a natureza das unidades curriculares, visto que temos práticas, teórico-práticas, seminários, etc., determina o tipo de estratégias de ensino-aprendizagem a implementar?

(D) Se estou a dar uma aula teórica, as minhas estratégias são diferentes das utilizadas numa aula prática ou seminário, pois sou eu que dou a aula e não espero a participação dos alunos.

Se for teórico-prática, depois de uma parte teórica, poderá haver um trabalho prático, uma reflexão, portanto, tenho de adequar as estratégias em função da natureza da unidade curricular.

(E) Quais são as estratégias de ensino-aprendizagem e instrumentos de avaliação que privilegia?

(D) Tem piada fazer essa pergunta, pois essa é a minha primeira aula. Esta unidade curricular está no currículo. A História da Arte aumenta todos os anos, ou começamos a cortar lá atrás, para isto ficar mais curto e conseguirmos chegar ao século XXI ou então normalmente o que acontece é que apesar de os programas dizerem modernismo e pós-modernismo, depois afinal verificamos que não há tempo para tudo. Na faculdade de letras, há bem pouco tempo, chegava-se ao impressionismo. Um ano pode ser um movimento ou trinta movimentos. Portanto, achámos que esta cadeira tinha um sentido, que era trazer o contemporâneo (Artes Erudita e Etnográfica) falamos do contemporâneo, século XX e início do século XXI. Em paralelo, temos uma série de povos que fazem arte primitiva, não erudita. Quando estou a falar em arte dos pequenos grupos, como o grafiti, este pode ser estudado entre a arte primitiva e o contemporâneo. Mas qual era a pergunta?

(E) Quais são as estratégias de ensino-aprendizagem e instrumentos de avaliação que privilegia?

(D) Neste contexto, e eu estava já a falar-lhe de uma coisa completamente diferente, é uma cadeira que pretende refletir sobre o que é a arte erudita e de que forma se relaciona com a arte primitiva, trazendo coisas, porque normalmente é isso que acontece e a pós-modernidade faz isso, desde o início do século XX. Picasso foi influenciado pelas artes africanas. Portanto, não faço testes de avaliação, pois acho que não faz qualquer sentido num curso destes. Também não há exame. O exame não é forma de subir nota. Peço-lhes que façam um trabalho de investigação. Há um conjunto de aulas em que falo muito, desmontando os conceitos, fazendo o enquadramento. São aulas de trocas de impressão em que naturalmente tem de existir diálogo. Tento fazer aulas em que assumo a teoria, depois dou-lhes textos, que seleciono previamente, e a seguir peço comentários / reflexão ao texto. O trabalho é apresentado aos colegas e depois fico com o DVD da apresentação. Têm de mostrar aos colegas como é que relacionaram a arte erudita com a etnográfica. O facto de estarem duas pessoas na apresentação do trabalho dá solenidade ao ato. Isto leva muito mais tempo do que as trinta horas, a apresentação de trabalhos. Temos de passar aquelas fichas de avaliação e esta não é mal avaliada, funciona bem e acaba por ter resultados interessantes. Portanto, as minhas estratégias são incitar à participação, sem me descomprometer com o meu papel de informadora.

(E) Como caracteriza o papel do professor e do aluno no processo de Bolonha? Acha que houve alguma alteração?

(D) Como não sofri muito com Bolonha, sou uma crítica de Bolonha, mas não sou sofredora, mas no meu dia a dia não interferiu muito, portanto não alterei a minha relação com os alunos pelo facto de ter mudado o paradigma. Acho que nós nos sentimos numa situação particular em que houve uma mais-valia com a mudança, mas é só porque o paradigma anterior era muito diferente. Mudámos para melhor. Não tenho nada contra a autonomia dos alunos. Mas parece-me que os propósitos de Bolonha são economicistas e não humanistas, portanto quando estou constrangida e sinto que é por razões económicas, fico chateada e percebo que a qualidade do ensino pode ficar prejudicada.

(E) Considera então que o processo é fundamentalmente uma estratégia economicista?

(D) Quando se retiram horas aos docentes, o trabalho autónomo para os alunos é bom, mas percebe-se desde o princípio que sob a capa de uma pedagogia ativa temos de reduzir o número de professores que têm um vencimento elevado. Mas, como lhe disse, eu lucrei com as alterações, este curso lucrou com Bolonha.

(E) Como e em que momento são decididas as estratégias de ensino-aprendizagem?

(D) Ao fazer o Programa tenho de as decidir. O Programa tem de estar preparado antes de as aulas começarem, tal como é exigido pelo Conselho Científico. Na primeira aula são apresentadas aos alunos.

(E) De que modo considera que os alunos deveriam ser envolvidos na organização dos cursos, na conceção e aperfeiçoamento das unidades curriculares?

(D) Têm de ser envolvidos e são envolvidos. Isso é discurso meu sempre. Acho que os alunos são muito pouco críticos. São comodistas, criticam quando se sentem pessoalmente afetados, mas olhar para o global é muito difícil, julgo que não lhes interessa, estão muito preocupados consigo mesmos. No Mestrado acho que essa consciência existe mais, também são mais velhos e têm experiência profissional, alguns deles. Se não foram envolvidos diretamente, foram e são indiretamente, pois até mesmo na cultura de avaliação. A comissão de curso pede um ponto de situação, análise swot oral e temos esse feedback em atenção para o ano seguinte, fazemos ajustes nas metodologias, no número de horas, etc. Já tivemos três alterações ao plano de estudos deste Mestrado. Na licenciatura, havia uma cadeira no 1º semestre que estava a desmotivar muito os alunos; mudámos para o segundo semestre e tudo mudou, já fazia sentido. Portanto, temos feito um esforço para estar atentos e aproveitar as contribuições dos alunos. No Mestrado sobretudo são muito participativos e sabem que poderá servir para os colegas dos anos seguintes. Quando fizemos o curso, realizámos entrevistas, aplicámos inquéritos e tivemos em conta os resultados de alguns anos de avaliação dos cursos PEB.

(E) Não sente, então, dificuldades a este nível?

(D) Há inquéritos e há a tal reunião presencial com convocatória entre a Comissão do Curso e os alunos. Não temos tido problemas nem me parece difícil.

(E) O que entende por competências?

(D) Não acabaram as competências?! Pensava que tinham acabado. Tem que ver com princípios ideológicos de fundo. Agora funcionamos com objetivos, competências e conteúdos. O objetivo de qualquer professor é que os seus alunos adquiram destrezas, quer sejam elas manuais quer sejam intelectuais. As pessoas devem ser autónomas e devem atingir competências. Os conteúdos constroem-se e podemos procurá-los. Faz todo o sentido pensar em competências em educação.

(E) O tipo de competências que privilegia são pois as transversais?

(D) Claro. Esta estrutura de pensamento, que é abrangente e global, é importante na formação das pessoas. Formação global sustentada e transversal. Um cientista e investigador das biomédicas, que é conhecido mundialmente, fala com toda a facilidade de música ou de literatura. Há um conhecimento que deve ser harmónico.

(E) Como ajuda os alunos a alcançarem esse tipo de competências transversais?

(D) Não sei se consigo ajudar. Estou atenta. Eu faço isso espontaneamente pelo meu discurso e pela minha formação. O XXX dá Design, mas a formulação do seu discurso é globalizante. Nesta disciplina que dou, há vários pretextos para mostrar essa transversalidade.

(E) Avalia essas competências?

(D) O próprio trabalho proporciona essa avaliação. O tema do trabalho propõe isso mesmo, pois obriga ao cruzamento de praticamente tudo. Os alunos têm de pensar desde a antropologia do tempo tribal até à dos pequenos grupos.

(E) Entende então que esse instrumento é o mais eficaz para avaliar esse tipo de competências?

(D) Não sei se é o mais eficaz, mas é o que eu uso e naquele em que acredito como sendo o mais eficaz. Permite-nos verificar a capacidade de relacionar e extrapolar conhecimentos. Encontrar uma ligação subtil. Todos os anos mudo qualquer coisa no Programa. Apesar de ter de o cumprir, vou ajustando conforme os grupos e as turmas.

(E) No seu entender, qual a importância das práticas interdisciplinares dentro das várias componentes de formação do Mestrado?

(D) É muito importante, até porque são professores de EVT. Quando fiz a profissionalização em serviço foi o ano do lançamento da Área-Escola. Eu estava a dar aulas numa escola-piloto. O grande objetivo da Área-Escola era fazer a interdisciplinaridade. Nessa altura, fiz um trabalho sobre a Área-Escola e a Educação Visual. Pela sua natureza, é a disciplina que mais se presta à interdisciplinaridade. Na altura, éramos uns cristos, pois qualquer que fosse o projeto, nós estávamos. Somos uma disciplina com plasticidade. Com certeza que as metodologias e as práticas pedagógicas, ou trabalhos de projeto, andam por aí.

(E) Neste Mestrado tem havido essa interdisciplinaridade?

(D) Eu acho que os alunos a fazem. Quando vão para a prática pedagógica, há a síntese destas áreas. Eu acho que nós professores não a fazemos. Mas procuramos remar para o mesmo sentido. Não fazemos projetos comuns com facilidade pois não temos espaço para isso. Mas na minha unidade curricular, por exemplo, os alunos fazem a ponte com a sociologia ou com a psicologia, é impossível não o fazer. Embora não vá falar com o professor dessas áreas, tenho o cuidado de dizer ao aluno para o fazer.

(E) Mas quando estrutura o Programa, tem essa preocupação?

(D) Não, porque não temos tempo. Nem os alunos têm espaço para isso, são do horário pós-laboral. Mas isso não é desculpa, pois essa interdisciplinaridade é importante. As aulas são todas muito concentradas pelos alunos, senão não fazem o curso.

(E) O Regulamento de Frequência e Avaliação da ESE refere que a mudança para um novo paradigma formativo, instaurado pelo Processo de Bolonha, implica um conjunto de transformações. No seu entender, a que transformações se refere o documento?

(D) Refere-se às transformações do tempo, da importância do acompanhamento pós-aulas, quer seja por email ou pela plataforma moodle, que começou a funcionar muito mais do que anteriormente, não são só as horas de atendimento. No nosso caso, são oficinas sempre abertas e ocupadas. Agora temos de deixar a oficina aberta, o que nos traz alguns problemas de funcionamento.

(E) Referiu que já está perfeitamente integrada neste novo modelo. E relativamente aos seus colegas? E os alunos?

(D) Acho que já todos integraram Bolonha. Neste momento, os alunos já não conhecem o outro modelo, não há comparação. No primeiro ano em que a licenciatura funcionou, diminuiu a carga letiva e aumentou o trabalho autónomo, mas nós não sabíamos estimular o uso dessas horas. Se diminuir a carga letiva, com facilidade uma comissão de horários pensa que é melhor colocar os alunos a virem à escola apenas três dias e não cinco. Num pensamento pré-Bolonha, dois dias livres são dois dias em que não se vêm à escola. De repente, o trabalho autónomo não estava a funcionar. A nós também nos custou a perceber isso. Nesse primeiro ano, fomos percebendo isso. Agora acho que já estão todos adaptados. Os alunos estão, completamente.

(E) Se tivessem que introduzir alguma alteração no âmbito do Processo de Bolonha, qual seria a principal?

(D) Não sei. Acho que há coisas que Bolonha nos trouxe que foram boas, sobretudo esse estímulo à autonomia. Por outro lado, e sobretudo agora, com os constrangimentos económicos, se auto questiona essa autonomia, pois não podemos comprar livros, fazer obras nas instalações, etc. Eu não sinto grande constrangimento, portanto não sei muito bem o que mudava. Gostava que não existisse esta preocupação economicista, de ser mais rentável. A autonomia tem as suas vantagens, mas também sei que as propinas aumentaram, com menos horas de contacto, e que os alunos podem ir trabalhar para pagar as propinas. O modelo inglês mostra muito isso. Têm muito menos horas de contacto, muito mais autonomia, mas têm o tutor com grupos de cinco, seis alunos, que acompanham verdadeiramente os alunos. E lá os alunos também têm de ir trabalhar para os restaurantes.

(E) Terminámos, muito obrigada pela sua colaboração.

(D) Espero que tudo corra bem com o seu estudo.

Anexo Q

Transcrição da Entrevista G, instituição B

(E) Chamo-me Ana Souto e Melo, queria agradecer pela sua colaboração no meu estudo e garantir a confidencialidade e anonimato dos dados obtidos através desta entrevista. Pretendo fazer um estudo de casos comparativo do curso de Mestrado em Ensino da Educação Visual e Tecnológica lecionado em duas instituições de ensino superior, sendo que o principal objetivo do meu estudo é compreender o impacto do Processo de Bolonha no âmbito das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação. A entrevista servirá para descrever o ponto de vista dos professores.

Começo por lhe perguntar, há quantos anos leciona no ensino superior?

(D) Vinte e nove.

(E) Como surgiu a oportunidade de lecionar no ensino superior, na altura?

(D) Por concurso. Concorri. Foi um concurso público.

(E) Qual a sua formação inicial?

(D) Linguística. Línguas e Literaturas Modernas, Mestrado em Linguística e Doutoramento em Linguística.

(E) A Doutora leciona ao Mestrado de EVT, a unidade curricular XXXX... Tem formação no âmbito educacional?

(D) Não. O que é que se entende por formação no âmbito educacional? Estágio? Não fiz estágio ao nível do ensino secundário e nunca fiz aquelas disciplinas das didáticas e as pedagógicas, pois o meu curso é muito anterior a essa formação integrada na licenciatura.

(E) O que mais a motiva como docente do ensino superior?

(D) Isso é uma questão complicada! Muito complicada mesmo! O que mais motiva é a partilha do conhecimento e a alteração da minha própria maneira de ver o mundo. Creio que é a forma mais eficaz de crescermos intelectualmente é termos que ensinar. Portanto, para ser honesta é isso, apesar de ser uma motivação muito egoísta. Mas acho que é essa partilha do conhecimento que... o professor questiona-se de uma forma diferente do investigador porque pode confrontar-se com mais dúvidas e tem que ter um conhecimento mais sólido, mais amplo e mais capaz de responder a contra argumentações que são diferentes do investigador. O investigador está muitas vezes inter pares e o professor não está. Lida com uma camada populacional que não tem acesso à mesma informação que ele tem e às vezes a simples forma de colocar as questões e de não conseguir perceber obrigam a que o professor faça uma investigação mais ampla.

(E) O que a mais desmotiva?

(D) Atualmente muita coisa. Já estou há muitos anos no ensino superior, quando comecei a dar aulas no ensino superior a situação era muito diferente. O professor dedicava uma parte significativa do seu horário laboral à preparação das aulas, uma parte muito significativa.

Hoje, tenho a sensação de que o professor dá aulas nas horas livres e que vem para a escola fazer tarefas administrativas como preencher relatórios, fazer candidaturas, fazer processos de avaliação, etc. No meio destas coisas são-lhes exigidas milhares de tarefas desde de coordenação de cursos, apoio aos alunos, portanto milhares de tarefas nas quais ele se perde sistematicamente. O foco do seu trabalho está deslocado completamente. Nós somos os psicólogos, dinamizadores, pessoal de secretaria, etc. Eu acho que o que sai daqui penalizado é a capacidade que cada um de nós tem para preparar as suas aulas, para investigar e, portanto isso é altamente desmotivador! Uma pessoa sentir que desloca o foco de intervenção profissional sem que tenha lutado por isso, parece-me sempre negativo. Às vezes tenho a sensação que no meio das milhentas tarefas que estou a fazer: “É pá, tenho de ir dar uma aula!” E é isso que acontece de facto. Depois também acho que é altamente desmotivante a promiscuidade que existe entre o ensino e a investigação. Não é possível ensinar sem investir de alguma maneira na investigação, mas o tempo que nos é deixado livre, faz com que a investigação seja um remedeio e não uma coisa muito a sério. Eu, por exemplo, faço investigação num laboratório em Lisboa e na maioria dos meses sinto um *stress* incrível por não conseguir progredir. Acho que esta é uma realidade altamente penalizadora e se nota muito mais no ensino superior do que nos outros sítios, porque no ensino superior havia uma percentagem do horário laboral que era possível dedicar à investigação, um tipo de investigação que não era tão exigente como é a que hoje em dia vivemos com regras de publicação, mas que era uma investigação, era leitura, era preparação e era formação. Hoje em dia, os professores já só vão aos Congressos onde comunicam. Não têm qualquer possibilidade de irem a outros Congressos. Os Congressos já são deslocados todos para setembro, outubro e para julho. Os outros Congressos estão vazios. É frequentíssimo uma pessoa estar perante um público de palestrantes. Aquilo que faz o público nos Congressos são as próprias pessoas que se inscreveram para comunicar.

(E) Que tipo de relação estabelece entre a sua formação e a prática de ensino que implementa nas suas aulas?

(D) É uma relação complexa! Eu venho de uma área que não tem nada a ver com a Imagem, não tem nada a ver com EVT, é uma série de acasos que me faz relacionar a minha área de investigação e, portanto estou num cruzamento que me agrada bastante de uma fortíssima intertextualidade. Eu tenho uma formação na área das Letras, dentro desta área, nas Linguísticas, dentro das Linguísticas nos processos particulares de leitura e através dos processos particulares de leitura, primeiro na leitura de imagens mentais e, depois na leitura de imagens fixas. Estou a correlacionar dois sistemas semióticos, um sistema verbal e um sistema visual através da própria conceção de leitura. A minha formação foi fundamental. A primeira coisa que eu registo é que muitas vezes as pessoas da área da Educação Visual que gostam destes temas, não tendo a minha formação de base, não conseguem movimentar-se da mesma maneira. A XXXX é um campo tomado por especialistas de diversas áreas, desde a semiologia à crítica visual, à psicologia, à filosofia, é estranho que nem sempre na XXXX, ou quase nunca estão pessoas da área estritamente da Educação Visual. Temos, cada vez mais, teóricos do design na Teoria da Imagem e na Comunicação Audiovisual, que são cursos com uma componente teórica mais forte. Eu cheguei aqui através da linguística mas acho que a minha formação de base é fundamental para aquilo que estou a fazer. Há um cruzamento grande entre a semiótica, a psicolinguística, a psicologia cognitiva, a linguística cognitiva, todas as áreas da leitura e depois um salto que eu própria tive de fazer para a leitura de imagem. É uma das coisas que me agrada, que é ter podido fazer este cruzamento interdisciplinar.

(E) E relativamente ao tipo de aulas que leciona, as estratégias que implementa na sala de aula, existe alguma relação com a sua formação inicial?

(D) Nisso há uma distância enorme. Eu tenho uma formação clássica da Faculdade XXX, depois fiz mestrado e doutoramento em Lisboa e, portanto aquilo que eu faço nas minhas aulas hoje em dia não tem nada a ver com aquilo em que fui formada. Eu sou de uma tradição formativa exclusivamente expositiva, em que o professor falava durante duas horas e apresentava informação teórica e hoje em dia as aulas circulam apoiadas por muitos meios audiovisuais. Ainda sou um professor que privilegia a dimensão exposição mas é uma exposição sistematizada em data show, com muito material de apoio, muita exemplificação, muita ilustração. Numa aula de duas horas as pessoas podem ver dez, quinze, vinte imagens e analisá-las, é frequente passar filmes, excertos de filmes, documentários, comentar, portanto é uma tipologia de aulas, apesar de poder cair na mesma dimensão que é o teórico-prático, é muito diferente. A relação e a proximidade com os alunos também é muito diferente. O aluno tem espaço e oportunidade para enunciar as suas dúvidas, para interrogar o professor. Não sei se é muito mais rentável, pois eu tenho uma postura tradicional face a estas coisas. As metodologias de Bolonha que descarregam uma série de trabalho para cima das horas de trabalho autónomo do aluno poderiam rentabilizar estas metodologias, mas ainda não é o que se passa em Portugal. O aluno ainda está muito preso ao trabalho do professor, exige-se ao professor que seja cada vez menos teórico e cada vez menos expositivo, mas o aluno não faz a pesquisa para que essa dimensão expositiva do professor possa ser reduzida. O professor podia ter uma postura de orientação, de crítica só dentro da sala de aula e o aluno podia ter feito um levantamento do material teórico e o seu estudo. Eu não creio que isso verifique! Não me parece que a filosofia de Bolonha seja uma realidade no quotidiano educativo em Portugal. Ainda me parece que o nosso estudante é do tipo que vem à aula receber informação e estuda depois para os testes e para os trabalhos e não é isso que Bolonha preconiza. Preconiza-se que o aluno venha à aula já na posse de uma série de informação que lhe foi fornecida previamente pelo professor, mas que ele próprio também pesquisou e que a aula rentabilize imenso essa informação em bruto do aluno, mas que não seja o espaço, nem o momento, nem o local onde ele está a receber exclusivamente informação em bruto. Não sei se se mudam mentalidade por decreto. Isto vai demorar uns tempos!

(E) Sente alguma necessidade ao nível da formação no âmbito pedagógico-didático?

(D) Não. Sinto alguma necessidade de refletir sobre essas questões e de arranjar, pensar, ser criativa. De eu procurar formação de como conduzir uma aula, não, não tenho sentido essa necessidade.

(E) Existe algum mecanismo de formação aqui na ESE para professores que sintam essa necessidade?

(D) Não. Não creio que haja. Mas acho que há imensas ofertas formativas na cidade em ações de formação pedagógica. Se calhar a ESE não direciona nada exclusivamente para os seus professores mas se calhar muitos docentes da ESE estão a fazer ações de formação noutras instituições.

(E) Até que ponto algumas dessas necessidades sentidas eventualmente por alguns docentes estão relacionadas com o Processo de Bolonha?

(D) Tenho dúvidas sobre isso. Tenho dúvidas! Acho que as necessidades de atualizar as práticas pedagógicas e as metodologias de ensino e aprendizagem decorrem muito mais dos tempos que vivemos e das mudanças nas estruturas cognitivas e no comportamento dos discentes, conforme as faixas etárias e conforme as épocas que estão a viver e as angústias etc, do que propriamente serem decorrentes da implementação de um modelo educativo.

Bolonha o que é que fez? Caracterizou de uma forma mais objetiva as tipologias letivas, reduziu imenso as horas de contacto, sistematizou a caracterização das disciplinas em semestres e acabou com a dimensão anual e tudo isso tem consequências pedagógicas, obviamente. Se eu tenho um ano para estar a maturar com os meus alunos, posso fazer modelos de avaliação diferentes do que se tenho um semestre. Mas eu não sei se preciso de formação para isso, preciso de me adaptar, de reciclar aquilo que eu já sei, agora eu preciso de formação quando de repente tenho uma turma que está altamente desmotivada ou que está a frequentar um curso que sabe que não tem saídas profissionais, e sabe que tanto faz fazer em três anos, como em seis que vai para o desemprego, ou que vai para a caixa do supermercado, quando tenho um curso onde misturo pessoas com média de dezoito e com média de dez, quando tenho um curso onde o estrato socioeconómico de origem é completamente diferente. Aí a dimensão da criatividade dentro das práticas docentes jogam um papel importantíssimo. Eu não vejo que Bolonha tenha sido uma grande revolução! É uma grande revolução administrativa! É uma grande revolução quase na retórica do curso! Deixámos de falar em classificações, em avaliações, passámos a falar em créditos; deixámos de falar em conclusão passámos a falar em diplomas e suplementos ao diploma; até as próprias designações de licenciatura, de mestrado... há aqui uma retórica que se altera. Mas dentro da sala de aula nota-se o quê? O que acontece em todas as instituições todas ou quase todas as unidades curriculares estão organizadas em semestres o que faz com que a transmissão de informação seja mais fria e tenha algumas consequências em termos do próprio tempo destinado a debate, do próprio tempo destinado a maturação dos exemplos que se dão e há uma redução significativa das horas de contacto. Eu acho que as grandes transformações de Bolonha parecem pedagógicas mas são económicas e financeiras. A partir do momento que temos semestres não é preciso contratar professores para todo o ano e a partir que se tem menos horas de contacto precisa de ter menos professores dentro das instituições. As tutorias são outra novidade engraçada de Bolonha! Existem, na realidade, em muito poucas instituições, ou seja, existem no papel mas não existem na realidade. Mas se me perguntar se eu vejo uma enorme diferença entre as tutorias e as horas de atendimento, eu digo-lhe já que não. Bolonha instituiu a designação: hora tutorial ou tutoria, isto é, instituiu uma designação. Quando a designação tem a força de Lei ganha uma retórica muito grande, mas se ela existia anteriormente eu digo-lhe, por exemplo, que comigo nada se alterou. As tutorias não existem de facto, as tutorias existem nas horas de atendimento. Qual é a grande diferença? É que só vai às horas de atendimento quem quer e as tutorias deveriam ser obrigatórias! Temos esse modelo das horas de atendimento, todos os professores têm um número X de horas obrigatórias em que têm de estar disponíveis para atender os alunos e acompanhá-los numa série de práticas de estudo.

(E) As unidades curriculares com o Processo de Bolonha foram caracterizadas com determinadas nomenclaturas (práticas, teóricas, teórico-práticas, seminários, etc). De que forma a natureza das unidades curriculares condiciona o tipo de estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação?

(D) Eu não considero que essa natureza tenha sido atribuída às unidades curriculares. São tipologias das horas de contacto! Na escola, desde que cá estou, sempre existiram. Nós sempre tivemos aulas que ou eram teóricas, ou eram teórico-práticas, ou eram práticas laboratoriais. Sempre tivemos isso! Sempre tivemos estágio e sempre tivemos seminários. Eu, por exemplo, sempre dei teóricas e teórico-práticas.

(E) As estratégias de ensino e aprendizagem...

(D) São diferentes! Mas já eram! Em quê que Bolonha alterou isso? Em nada! Uma aula de estágio aqui na ESE foi sempre diferente de uma aula teórica. Uma aula teórico-prática foi

sempre diferente de uma aula teórica. Havia, pontualmente, situações onde a confusão entre as teóricas e as teórico-práticas era muito grande, havia. Continua a haver? Continua, com certeza. Bolonha instituiu a tipologia por Decreto. Nalgumas situações ela já existia, noutras situações não existia, passou a existir em todo o lado. Agora, não se consegue ter uma unidade curricular que não tenha identificado quantas horas e numa percentagem que está definida por Lei, quantas horas são para as teóricas, quantas horas são para as teórico-práticas, etc. Dentro da sala de aula se as metodologias acompanham de forma rigorosa a tipologia? Creio que entre as teóricas e as teórico-práticas muitas vezes podem não acompanhar. Nas práticas laboratoriais, à partida até pelo próprio contexto pedagógico tudo é diferente. Em EVT isso nota-se imenso! As aulas de estágio e seminários também têm metodologias específicas e a utilização de práticas académicas, a meu ver, completamente diferentes. Acho que aqui onde a fronteira está menos definida é entre as teóricas e as teórico-práticas, mas acho que foi onde sempre esteve pouco definida. Aqui, na escola, eu estou cá desde 86 e desde dessa altura que nós temos essa tipologia. Uns chamavam estágio, outros chamavam horas no terreno, outros chamavam supervisão, outros chamavam prática profissional. Agora chamamos estágio, todos chamamos estágio. Acontece que a designação é rígida, mas as tipologias eram diferentes e as metodologias deveriam acompanhar as diferentes tipologias. Onde me parece, de facto, que há mais problemas foi sempre nas teórico-práticas e as teóricas. Qual é a tendência? É reduzir as teórico-práticas a teóricas e não o contrário, reduzir todas as teóricas a teórico-práticas. Eu acho que não, porque as horas de contacto são cada vez menos e a matéria cada vez mais condensada, portanto quanto mais teórica for a aula mais possibilidade tenho de transmitir quantidades significativas de informação. É uma atitude em que o aluno sai prejudicado nas metodologias de ensino!

(E) Há pouco a Doutora referiu que valorizava determinado tipo de estratégias...

(D) Eu, normalmente, dou aulas teóricas ou teórico-práticas em EVT. Aquilo que eu tento fazer é aumentar significativamente a participação dos alunos na dimensão prática da unidade curricular, de modo a que eles não se confrontem só com o ouvir mas sejam levados a refletir e a produzir discurso sobre o que estão a ouvir. O único processo que tenho para fazer isso é o visionamento de imagens fixas e em movimento e a análise crítica dessas imagens, solicitando a participação dos alunos para essa análise crítica das imagens. É isso que eu privilegio como estratégia para envolver os alunos, individualmente e em grupo. Em grupo sempre numa primeira fase, individualmente sempre em fases posteriores.

(D) Quais são os instrumentos de avaliação que utiliza?

(E) Vários tipos, embora quase sempre incluam a produção de textos escritos. Eu tenho um tipo de aulas, que é teórico e que implica a análise de imagens. Ou faço a avaliação sobre conhecimentos teóricos ou a avaliação de conhecimentos teórico-práticos com análise de imagens, mediante uma metalinguagem específica. Eu privilegio que os alunos façam produções individuais em textos verbais. Esta é uma disciplina, cujo objetivo primordial é fornecer aos alunos as ferramentas necessárias para produzirem discurso crítico sobre as imagens, que é diferente de um discurso opinativo. Este aluno tem de saber, por um lado, analisar as imagens, por outro lado, tem de textualizar aquilo que analisou em texto, não produz imagens, não faz nada disso! Não manipula técnicas nem instrumentos, produz um discurso crítico sobre imagens, portanto a avaliação privilegia essa produção textual. Os alunos fazem trabalhos de grupo e testes individuais.

(E) Qual o papel que atribui à escolha das estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação na formação de alunos futuros professores?

(D) Os professores funcionam sempre como modelos. Sempre. Quer estejam em disciplinas didáticas, quer não estejam, portanto o papel é grande. Tudo o que eles virem fazer e que tenham minimamente a noção de que pode ser utilizado posteriormente é natural que eles tenham tendência para utilizar. Depois dependendo da estrutura psicológica de cada aluno e da sua capacidade de gerir uma turma eles terão tendência para usar mais os modelos corretos que viram do que os incorretos, mas os modelos incorretos também são modelos. O papel do que eles viram na sua atividade futura é enorme. Aliás, é maior o papel do que eles viram fazer do que aquilo que eles aprenderam que deviam fazer. Acho que todos nós acabamos por imitar, melhor ou pior, um professor que admiramos e tentar ser como ele independentemente de algumas coisas que aprendemos depois em disciplinas marcadamente pedagógicas.

(E) A unidade curricular que leciona faz parte de uma das componentes de formação do Mestrado que está legislada com determinadas percentagens mínimas de peso, que neste caso diz respeito à formação na área de docência.

(D) A minha não. Não é na área da docência.

(E) Não? Então qual é a componente de formação?

(D) É a parte científica!

(E) Sim, sim, mas pertence à componente de formação na área de docência de EVT. Fazem parte deste curso três componentes: a formação educacional geral, as didáticas específicas, a prática de ensino supervisionada e a formação na área da docência.

(D) Está bem. Mas a formação na área da docência depois não diz as áreas em que é concretamente?

(E) Não. Antes é que eram outras componentes de formação a científica e a de Ciências de Educação. Que importância atribui a esta componente de formação?

(D) Enorme. É pouco valorizada, mas é enorme a sua importância. Acho que cada vez mais temos professores a funcionar por “receita” e que não têm formação na área específica da docência. Sabem pôr em prática uma série de receitas que às vezes funcionam com o aluno X, Y, Z, mas não funcionam com o H e deixa andar... é um atípico, mas as pessoas não sabem porque razão fazem aquilo. Aliás, isso é evidente em todas as minhas aulas. Basta fazer uma pergunta normal aos alunos e eles perguntarem-me “mas eu não sei o que a professora quer dizer”, e eu digo “mas não pergunta isso aos seus alunos?”, “pergunto”, “mas então se não sabe o que é que eu quero como é que pergunta o mesmo aos seus alunos?”. Por exemplo, pergunto “o que é que significa representação em Educação Visual? Quando é que perguntam o que é que esta imagem representa? O que é que quer que o aluno responda quando faz esta questão?” E a maioria dos alunos não sabe, não refletiu sobre isso e não refletiu porquê? Porque não tem conhecimentos específicos na área da teoria da imagem para saber o que é a representação, para saber o que é figuração e onde estas duas coisas são diferentes. Não tem conhecimentos específicos. No entanto, já fez milhares de exercícios sobre representação. Alguns exercícios resultam e são muito giros, mas a formação específica nas áreas da docência muita gente não as tem.

(E) Então os 5% de peso mínimo atribuído para este mestrado por Lei a esta componente...

(D) Acho muito pouco. Embora não nos esqueçamos que estes alunos estão num mestrado, sendo que, teoricamente, eles tiveram uma formação na licenciatura onde também aprenderam muitas destas coisas, mas acho pouco.

(E) Como caracteriza o papel do professor e do aluno no âmbito do Processo de Bolonha?

(D) As mentalidades, as posturas pedagógicas não se mudam por Decreto. Muda-se a estrutura organizativa e administrativa de uma instituição, isso muda-se! Agora as coisas estão organizadas por créditos! É como ir ao banco! Se se portar bem, recebe uns créditos. Investiu na disciplina certa, recebe uns créditos! Se quiser ir para o estrangeiro vem de lá com X créditos. Depois de fazer X créditos lá já não precisa de os fazer cá. Troca créditos, converte créditos, isso muda, isso Bolonha mudou! Mudou a retórica, mudou as designações, mudou a organização. As dinâmicas dentro da sala de aula é que acho que dependem tanto da interação aluno/professor, do contexto, da zona do país, da disciplina. Eu dou aulas no mestrado de EVT, mas também dou aulas nas licenciaturas de Tecnologias audiovisuais e tecnologias multimédia e disciplinas muito parecidas e no mestrado de EVT são completamente diferentes e estão ambas no Processo de Bolonha. Uma coisa é estabelecer uma dinâmica pedagógica com um aluno que está completamente vocacionado para a produção digital ou para a produção multimédia e outra coisa é estabelecer uma dinâmica pedagógica com um aluno que está completamente virado para o artefacto e para a pintura e para a escultura. A maneira como cada um ouve a mesma informação teórica é completamente diferente e de onde eles vêm e a reflexão que tiveram... é completamente diferente dar aulas num mestrado para um indivíduo que nunca esteve em contexto pedagógico e para um indivíduo que já esteve e não é o Processo de Bolonha que torna isso diferente.

(E) Como é que são decididas as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação na unidade curricular que leciona?

(D) São decididas pelo docente responsável pela unidade curricular.

(E) De que modo considera que os alunos deveriam ser envolvidos na organização dos cursos e na conceção/aperfeiçoamento das unidades curriculares?

(D) Na organização dos cursos os alunos são envolvidos. Os alunos são ouvidos, avaliam as disciplinas, avaliam os cursos e a sua opinião é tomada em linha de conta nos relatórios feitos sobre os cursos pelos Coordenadores de Curso. Na conceção da unidade curricular, na conceção mesmo eu acho que o aluno, enfim... é muito difícil o aluno saber como é que uma unidade curricular deve ser gerida e eu acho que uma unidade curricular deve ser atribuída ao docente da disciplina, ele é que sabe o que é necessário fazer e o que não é necessário. Um docente que na sequência de uma prática educativa não altere nada na conceção da sua unidade curricular ou teve muita sorte e acertou logo à primeira ou, então, está surdo ao que acontece dentro da sala de aula. Uma unidade curricular não se faz no papel logo no primeiro ano em que aparece, vai-se fazendo fruto daquilo que o professor também está a aprender ao lecionar aquela disciplina. Há coisas que resultam, há outras que não resultam, há coisas que motivam mais os alunos, coisas que não motivam... na unidade curricular que leciono já comecei a dar de várias maneiras diferentes e a minha postura primeiro foi sempre dotar os alunos da metalinguagem científica que lhes permita analisar imagens e hoje em dia não é! Hoje em dia, é confrontá-los imediatamente com imagens e fazê-los ver a necessidade que têm dessa mesma metalinguagem para a análise de imagens e que se não tiverem essa metalinguagem o discurso deles fica reduzido a um discurso opinativo: “gosto muito! É muito fixe! É muito lindo!” Aquelas coisas que são do discurso bacoco e que não é analítico. Alterei!

Altereí em função de quê? Alterei porque achei que era mais apetecível para os alunos, porque achei que era mais dinâmico. Eles aí estão a participar na conceção da disciplina, porque na gestão do quotidiano pedagógico são eles que dão as indicações ao professor se está a funcionar, ou não. Se eles podem participar ativamente? Claro. Eu sou coordenadora de um curso, todos os anos há uma reunião de focus group com os alunos do último ano, todos os anos há inquéritos sobre cada uma das unidades curriculares, todos os anos os alunos se dirigem as professores e comentam o que se está a passar aqui, ali ou acolá e, é claro que essas opiniões são tidas em linha de conta. Muitas vezes nem é uma questão de estrutura do Pedagógico, é mesmo estrutura de coordenação de curso. O coordenador de curso é um órgão de interface entre os alunos, os docentes, o Conselho Pedagógico e a Presidência da escola. Os alunos interferem na mudança. Agora, na conceção acho muito difícil!

(E) Não acha, portanto, exequível? Não acha pertinente?

(D) Acho que é difícil... acho que só é possível num modelo educativo que não o nosso, o SummerHill que funcionou tão bem nos anos setenta, mas nós não estamos nos anos setenta em que os alunos decidem o que querem aprender, o que não querem aprender, o que é motivador para eles. Acho que ser professor também é ter essa capacidade de decisão. O professor à partida tem que ter mais informação do que os alunos, se não tem mais informação não deve ser professor! Saber fazer a gestão do que é necessário ao aluno em função do perfil de saída, também acho que deve ser uma atribuição do professor. Se ao longo de lecionar um, dois, três, quatro anos ele não muda nada... é uma sorte bestial! O que é que faz mudar o professor? O aluno, a interação pedagógica. Ele consegue um programa que depois funciona nuns pontos e não funciona noutros, vai-se ajustando.

(E) O que entende por competência?

(D) A noção de competências é anterior ao Processo de Bolonha! O Processo de Bolonha substituiu a palavra objetivo pela palavra competência e como todas as substituições cegas, correu riscos! Uma pedagogia por objetivos está mais centrada no docente, uma pedagogia por competências está mais centrada no aluno. Viu, pelo meu discurso, que eu acho que o professor é que define os objetivos. As competências não são nem definidas pelo professor, nem definidas pelo aluno. As competências ou as metas de aprendizagem é aquilo que o aluno tem de ser capaz de fazer no final do seu processo de aprendizagem, portanto as competências não podem ser definidas independentemente do perfil de chegada. Na minha conceção, os objetivos também não podem ser definidos independentemente do perfil de chegada. Claro que há e sempre houve uma dimensão niveladora nacional, quer ao nível dos objetivos, quer ao nível das competências. Essa dimensão niveladora nota-se muito mais no ensino básico e secundário do que no superior, onde as instituições têm autonomia e podem nivelar as suas exigências por padrões muito elevados ou menos elevados. O nivelamento por baixo que foi uma prática corrente durante o final dos anos oitenta e noventa no ensino básico e secundário destinava-se a promover o sucesso educativo, mas promover o sucesso educativo não é a mesma coisa que promover a aprendizagem. É termos muita gente com sucesso educativo e portanto temos uma imagem de que somos uma máquina bem oleada para produzir aprovações. O ensino superior, à partida, estabelece os seus parâmetros de exigência. Para mim, as competências sendo centradas nos alunos e os objetivos naquilo que o professor decide nenhuma delas sobrevive sem o conhecimento do corpo discente, saber para que corpo discente é que estamos a trabalhar. De facto há uma diferença entre dar XXX no meio da Faculdade de Belas-Artes ou dar XXX no mestrado de EVT, ou dar XXX numa ação de formação para professores. Os perfis de entrada são diferentes, os perfis de saída são diferentes, as competências a que eu me promovo desenvolver nos alunos são diferentes, os objetivos que eu posso definir para aquela disciplina são diferentes. Não me parece que uns excluam os

outros, parece-me que cada vez que fazemos isso laboramos no bom senso e sempre que não temos bom senso vamos correr riscos. Substituir objetivos por competências, se calhar eles têm uma coexistência pacífica! Agora até já temos terminologias mais rigorosas do que as competências que são as metas de aprendizagem.

(E) Que tipo de competências privilegia?

(D) Espírito crítico, no meu caso. Eu lido com pessoas que já estão habituadas a produzir imagens e a ver imagens, mas nem sempre têm sobre elas um espírito crítico e muitas vezes a análise que fazem das imagens é prejudicada pela própria pobreza lexical e pela metalinguagem que têm para fazer a própria análise. Na minha perspetiva, dominar um léxico especializado e polivalente ajuda a ver melhor, ajuda a compreender melhor. O meu objetivo como professor é fornecer o léxico que permita fazer a crítica, portanto o que eu privilegio no aluno é que ele seja capaz de sozinho ver, ler, compreender, analisar e criticar. Há outras disciplinas, que não esta que estamos a analisar, em que os alunos são avaliados pelos conhecimentos teóricos que possuem.

(E) Como ajuda os alunos a adquirirem estas competências?

(D) Trabalhando em contexto de sala de aula. Trabalhando com eles em contexto de sala de aula, promovendo o questionamento permanente sobre as imagens fazendo com que cada resposta desencadeie uma nova pergunta. Mas isto tem a ver com a especificidade da disciplina, pois pode haver disciplinas que têm uma resposta certa. O que interessa? Interessa que o aluno quando se posiciona de determinada maneira seja capaz de reformular o que ele disse, de modo a formular uma outra pergunta para que ele pense se basta aquilo que ele disse.

(E) No seu entender qual a importância das práticas interdisciplinares?

(D) É sempre rentável! Quanto mais isso puder ser gerido e efetivado, de facto, é sempre rentável. Acho que um dos perigos do ensino é que é muitas vezes capaz de transmitir informação, mas acredita demasiado que o aluno faz a integração na sua cabeça e o aluno não faz! Ou a grande maioria dos alunos não faz a integração, até conseguem assimilar informação, compreender a informação, mas não fazem a integração. Se a integração for feita através de práticas interdisciplinares, for logo feita pelos professores que já de si potenciam o conhecimento interdisciplinar, eu acho que o aluno só vai ganhar com isso e que vai relacionar muito mais as coisas, vai aprender muito mais que o mundo não é um saquinho atomizado de conhecimentos. Acho que isso falta no ensino! Cada um está no seu cantinho, cada um está a ensinar as suas coisas, não é pacífico “abrir a porta” aos outros e depois muitas vezes espera-se que o aluno faça a integração e não faz! Por exemplo, basta vermos o que aconteceu com a Área de Projeto, na grande maioria das escolas, de facto, não funcionou e agora acabaram com ela e estão todos cheios de pena, mas de facto não funcionou! Mas podia ter funcionado e devia ter funcionado! Eu sou membro da Comissão Científica do Plano Nacional de Leitura (PNL) e durante muito tempo nós tivemos consciência absoluta que quem estava a pôr os PNL de pé eram os professores de EVT. Isto é um bocado ridículo! E então os professores de Português? Como era preciso motivar os alunos para dramatizar, para pintar, para expor, para ilustrar etc. chamou-se os professores de EVT, através da área de projeto ou mesmo através das disciplinas de EV e ET para o PNL. O que é que isto prova? Prova que os professores de Português não souberam fazer a interdisciplinaridade e isto mostra que os alunos se desenvolveram em projetos que eram interdisciplinares e quando não eram e a leitura se transformava numa coisa única e simplesmente da Língua portuguesa não funcionava. Quem diz isto, diz outras coisas. Não é por acaso que o PNL insistiu imenso na

leitura científica, insistiu imenso na leitura do jornal, trazer os poemas para dentro dos anos dos cursos de desporto, trazer jornais desportivos para dentro dos cursos de Humanidades, portanto misturar estas coisas! A interdisciplinaridade é difícil! Mas é rentável!

(E) No seu entender, por que razão é difícil particularmente no ensino superior?

(D) É difícil, é muito difícil! As disciplinas vivem com um número reduzidíssimo de horas de contacto, privilegiam metodologias que não propiciem o desperdício dessas horas de contacto, portanto centram-se muito mais no entretanto do que nos efeitos a longo prazo. A contabilização do horário dos professores é uma coisa muito financeira, muito economicista, os professores não estão dentro de uma instituição, os professores têm é um horário e têm as suas horas para cumprir e se começarem a colaborar em projetos coletivos provavelmente aquilo que lhes vai acontecer é essa colaboração nunca ser contabilizada em horas, ser voluntário, etc. Muitos desses efeitos são visíveis, outras vezes não. Às vezes as pessoas ficam fascinadas com um projeto em que se envolveram e no ano seguinte querem tornar a desenvolvê-lo, mas outras vezes isso não é visível. As sinergias da interdisciplinaridade também não se efetivam por Decreto. A interdisciplinaridade efetiva-se quando os professores já têm sinergias entre si. Se se dão bem e partilham o mesmo ideário em termos educativos, em termos políticos, em termos sociológicos, etc. Ninguém pode destacar um indivíduo para vir fazer interdisciplinaridade comigo com quem eu nem sequer tomo café no bar! Quando essas coisas são assim não funcionam! É muito difícil e é uma atitude quase egoísta: minimizar o prejuízo, pois não sabe se vai ter benefício ou vai ter prejuízo, então minimiza o prejuízo. Mais vale dar as suas aulinhas, não ter ninguém a incomodá-lo, não perdeu o seu tempo. A interdisciplinaridade é proveitosa e eu sou uma pessoa bem colocada para falar disso porque eu dou aulas a um curso de EVT e venho da área das letras e sei como posso fazer eu própria “interdisciplinarizo” comigo mesma! Já tive alguns projetos interdisciplinares aqui na ESE com a música, com o drama, a diversos níveis e eu acho que as coisas funcionam quando há sinergias entre as pessoas e tem uma enorme tendência para não funcionar quando não há sinergias. Na grande maioria dos casos, não há! No ensino básico é difícil, mas no ensino superior ainda é mais!

(E) Há pouco falámos em algumas transformações que o Processo de Bolonha trouxe. Como é que descreve a sua adaptação a essas transformações?

(D) Eu sou reativa ao Processo de Bolonha. Vejo muito pouca coisa que seja exclusivamente Bolonha. O Processo de Bolonha está aqui a funcionar há seis anos e há mais de dez que nós temos discussões sobre o modelo por objetivos e por competências. Aquilo que eu vejo como podendo ser imputado mesmo a Bolonha é a redução do número de horas de contacto e o funcionamento semestral das unidades disciplinares, isso é uma imposição de Bolonha! Sobre isso eu não vejo vantagens nenhuma! Sou completamente reativa.

(E) Como é que se tem adaptado a isso?

(D) Mal! Pessimamente mal! Acho que os alunos do ensino superior precisam de tempo para madurar as coisas, não precisam de ter pacotes de informação para carregar às costas, não precisam de ter créditos para fazer, para trocar, precisam de tempo para madurar as coisas! Tenho cinquenta e um anos, fiz a minha formação do ensino superior de uma forma completamente diferente, pois tinha disciplinas anuais, tinha de me habituar ao ritmo do professor, às estratégias do professor, pensar nas coisas, ler e eu não posso pedir agora a um aluno... a informação que circula é cinquenta vezes superior à que circulava no meu tempo! A facilidade e o acesso a essa informação é trezentas vezes superior à que funcionava no meu tempo! Eu conseguia ficar entusiasmada com um artigo de um indivíduo e escrever para a

Faculdade de onde ele estava a trabalhar a pedir o artigo e ter o artigo um ano depois, portanto estamos a falar de uma coisa, parece que estamos a falar da Idade Média! De repente tenho cinquenta e um anos e parece que estou a falar da Idade Média! Hoje posso fascinar um aluno com um artigo, com uma problemática qualquer e ele de tarde pode tê-lo impresso em casa! Estamos a falar de uma coisa que não é comparável, pois temos muito mais informação e temos uma velocidade de informação incrível. Como é que eu compatibilizo isso e as exigências do professor com um período formativo reduzido? Eu não tinha disciplina nenhuma a nível universitário com menos de cento e vinte horas e agora é uma invenção retórica de que o contacto do discente com o docente não traz obrigatoriamente benefícios, inventou-se isto como se fossemos todos estúpidos e não percebêssemos que isto fica mais barato. Eu tenho disciplinas que se resolvem em quarenta e cinco horas! Ora, tenho mais informação, a velocidade de circulação da informação é maior, o contacto com o docente é menor, as metodologias e estratégias e avaliativas são imensas, portanto eu posso pedir trabalhos aos alunos que os fazem na net. O que é que eu estou a potenciar? A fraude, a capacidade que o aluno tem de agradar ao professor copiando daqui e dali... está agora a ser feito um estudo sobre a fraude no ensino superior muito interessante, portanto eu não me dou bem com Bolonha! Não me dou bem com a velocidade. Temos uma civilização que se estrutura à volta da velocidade e isso é benéfico para alguma parte da sociedade, a circulação da informação na medicina é uma prioridade, a circulação da informação nas engenharias, nas bioquímicas é uma prioridade, a circulação da informação nas Humanidades nem consigo perceber como é que isso é uma prioridade! Não consigo perceber como é que uma disciplina de medicina de reabilitação se organiza da mesma maneira que um curso de filosofia. Alguma coisa tem de estar mal, é inevitável! Está mal! Estamos todos padronizados. Bolonha padronizou o ensino, deixou duas breves exceções que a meu ver nem tem a ver com as características dos cursos e com o poder das faculdade que é a arquitetura e a medicina e o resto padronizou tudo, nem vale a pena chegarmos mais longe! É incrível que a formação de raiz de um educador de infância e de um professor do segundo ciclo é a mesma com Bolonha, isto é ridículo! De certeza absoluta que não quer que o seu filho tenha um educador que tenha formação para o segundo ciclo. É tudo igual, é tudo igual, privilegiam-se licenciaturas de plataforma larga e uma série de coisas. Provavelmente muita gente verá no processo de Bolonha mais coisas do que o que eu vejo, verá uma mudança de paradigma educativo, verá coisas maravilhosas relativamente à conceção das metodologias de avaliação, mas eu como acho que essas coisas já muitos professores se questionavam sobre elas e já muitos as punham em prática. O que eu vejo aqui é a rentabilização do horário letivo, uma rentabilização brutal, um abandono do estudante, o estudante está entregue a si próprio na produção de qualquer coisa que às vezes nem sabe o que está a produzir, é uma coisa impressionante. Se pensar em termos de volume de páginas ficamos surpreendidos, pois eu fazia trabalhos com dez, quinze páginas, hoje os estudantes fazem com quarenta ou cinquenta páginas.

(E) E como vê a recetividade dos seus colegas?

(D) Alguns vêm Bolonha um maná caído dos céus, uma mudança de paradigma educativo, uma coisa completamente diferente, fresca, interessante, jovem, contemporânea, a internacionalização. Desloca-se o foco do ensino para coisas de pormenor. Um curso é avaliado porquê? Por o número de doutores que está a lecionar, nunca foi o número de doutores que fez com que um curso fosse bom, nunca! Um curso é avaliado pelo grau de internacionalização. Quantos estudantes querem ir para o ensino superior para o estrangeiro e quantos querem vir do estrangeiro para aqui? Do estrangeiro para aqui querem vir imensos porque Portugal é um país com sol! A verdade é essa! Temos catervas de turcos, romenos, polacos, eslovacos, para EVT? Quantos quisermos admitir! Porque há dois países na Europa que eles privilegiam que é Portugal e Espanha. Espanha é um bocadinho mais caro vêm para Portugal que tem sol e praias! Os nossos alunos querem ir para onde? No primeiro semestre

querem ir para países com desportos de Inverno e no segundo semestre querem ir para Barcelona. E não é isto que faz a internacionalização de um curso! Por detrás disto está Bolonha, a internacionalização, está um ideário educativo que muitas vezes é lógico e faz sentido mas... quando eu estudava havia o sandwich year, mas quando as pessoas voltavam não lhes dava créditos nenhuns. Dava-lhes experiência, mudança no paradigma de vida, dava tudo o que dá o Erasmus só que este Erasmus agora é oficial. Eu não acredito em Bolonha!

(E) Não consegue ver nenhuma vantagem em Bolonha?

(D) Eu acho que o ensino não é a mesma coisa em todos os cantos de um país. Está a fazer uma entrevista numa escola de referência numa cidade do país que tem algumas preocupações, uma ESE marcada desde o seu aparecimento quase até ao ano 2000 pelas Ciências da Educação. Onde especialistas de Ciências da Educação impuseram muitas mudanças e muitas discussões e essa realidade é diferente de escolas onde nada aconteceu! Por exemplo, acho que a Faculdade de Letras mudou muito pouco desde 82 quando eu saí de lá até agora. Durante muito tempo em termos da dimensão educativa até criticavam muito as ESE por estarem demasiado voltadas para as Ciências da Educação. Eu estou numa escola onde essa discussão das práticas educativas é muito anterior a Bolonha. Naquelas onde não é, Bolonha pode ter sido um despertar para algumas coisas. Ainda recebo programas de alunos que pedem transferência para cá que estão estruturados só com objetivos. Ainda temos imensas escolas a funcionar assim, Faculdades, etc. Não é por estar organizado por objetivos que o programa é muito mau, mas quer dizer que não há da parte daqueles professores uma reflexão e que não estão atualizados. Tenho quase trinta anos de ensino superior para saber o suficiente e para saber que a dimensão docente, o corpo docente, se deixa conduzir extremamente por modas. Nós vivemos nas modas. Eu já apanhei os objetivos, já apanhei as competências, já apanhei as metas de aprendizagem e ainda vou apanhar mais três ou quatro modas. Se não houver bom senso e a capacidade de integrar isto que acabam por ser reflexões de outras pessoas, o mais diretamente penalizado é o aluno, porque se estas coisas não são interiorizadas... o que me incomoda em Bolonha é que esta não permite a interiorização. Bolonha decreta! Mas no ideário de Bolonha está a atenção sobre o aluno. Eu gostava de acreditar nisso, mas não acredito! Acho que é uma intenção economicista, pois os cursos eram caríssimos, um curso com muitas horas de contacto é muito caro. Isto é uma mudança financeira! Bolonha é uma vantagem para a gestão económica de qualquer instituição do ensino superior e que em situação alguma traduzirá em benefícios para o aluno. Nem sei o que lhe disseram os outros professores, nem me interessa! Este discurso pode ser confundido com o “Velho do Restelo”: “Ai quem me dera voltar atrás no meu tempo em que uma disciplina demorava cento e vinte horas!” Não é nada disso! Eu acho que uma disciplina pode-se fazer em cento e vinte, em duzentas e quarenta, em cem, em trinta horas, mas eu acho que a qualidade normalmente se paga cara! Não acho que tudo o que é caro é bom, mas acho que a qualidade é normalmente dispendiosa. Implica que os professores em vez de estarem a fazer relatórios tenham tempo e sejam financiados em ações de formação para se atualizarem, pois não há nada mais proveitoso para um aluno do que ter um professor atualizado! Ora, a primeira coisa que as instituições cortaram nesta coisa de Bolonha foi na formação dos professores! Considerou-se que a formação era um desperdício de dinheiro.

(E) Uma última questão. Caso tivesse de introduzir alguma alteração no âmbito do Processo de Bolonha qual seria a principal?

(D) Não sei. Não sou capaz de lhe responder! Por mim, teria adotado a postura inglesa que era não aderir ao Processo de Bolonha. Aliás, é engraçado a arrogância deles face ao Euro, face a Bolonha e veremos... Portugal é um país de referência em termos de ensino superior, quando os nossos estudantes iam para o estrangeiro toda a gente achava que nós tínhamos

uma formação incrível em todos os cursos exceto nas ciências de ponta, porque não tínhamos prática laboratorial, não tínhamos laboratórios com maquinaria atualizada, mas, por exemplo, em medicina, Portugal sempre foi um país de referência! A formação ao nível superior inglesa não era assim tão bem vista e agora são faculdades muito procuradas. Nas artes algumas, mas no resto a Inglaterra não era assim... eles também estão com problemas económicos, também estão a reduzir as horas de contacto. Aliás, esta invenção das horas de contacto e das horas de trabalho autónomo é uma invenção engraçada! Se pegar nas horas trabalho autónomo e nas horas de contacto de um aluno do mestrado de EVT e somar trinta e cinco horas semanais de um horário ele não dorme, deixa de dormir, ou seja, vinte e quatro horas não chega! Mas a escola não tem o mestrado aprovado se não tiver este volume de horas! O Ministério funciona numa abstração total! O que é que eu mudava em Bolonha? Não sei, não sei! Não é possível mudar Bolonha porque Bolonha não é decorrente só de uma mudança de paradigma educativo, Bolonha é decorrente de uma crise económica mundial e de uma conceção diferente do que é a formação a nível superior. O conceito de formação que se tem hoje é diferente! Já vi uma investigação financiada pelo FCT sobre a fraude? A fraude é um crime, no entanto já toda a gente sabe que a fraude está instalada no ensino superior. Este conceito impensável há uns anos atrás. A desvalorização do grau, hoje em dia as pessoas dizem “ser mestre? E o que é que vale?” “toda a gente hoje tem doutoramento!” o grau foi desvalorizado, isto é como a moeda. De repente o que é que o Euro vale? Vale contrastivamente com os outros. O que é que a Europa arranjou para que os cursos não valessem pouco? Pô-los todos iguais. Desta forma, não se nota tanto a desvalorização. Se a Alemanha não entrasse em Bolonha não tínhamos estudante nenhum que arranjassem emprego lá, porque Bolonha ia ser a desvalorização completa. Acho que há uma reflexão a fazer sobre o que é um mestrado em Bolonha, o que é uma licenciatura em Bolonha. O que é isto de passar de quatro anos para três, porque foi isso que aconteceu! Com uma desvalorização total das horas de contacto.

(E) Já terminámos a entrevista. Muito obrigada pela colaboração.

(D) De nada.

Anexo R

Transcrição do Grupo focal, instituição B

(E) Chamo-me Ana Luísa Souto e Melo. Começo por agradecer a vossa presença neste grupo focal e garantir o anonimato e confidencialidade dos dados. Estou a desenvolver uma tese de doutoramento no âmbito do impacto do Processo de Bolonha nas metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação, no Mestrado de EVT. Trata-se de um Estudo de casos comparativo. O grupo focal servirá para descrever o ponto de vista dos alunos sobre o mesmo assunto. Antes de iniciarmos o grupo focal, pedia-vos para preencherem esta ficha. Gostaria que começassem por falar um pouco sobre as motivações e expectativas que os levaram a inscrever no mestrado.

(A4) No meu caso, a principal motivação, não foi a única, mas a principal motivação é que estou a lecionar desde 2003 Educação Visual e Educação Tecnológica com habilitação própria, pois sou licenciada em arquitetura, por isso não tenho profissionalização. Este mestrado dá-me a profissionalização no primeiro, segundo e terceiro ciclos.

(A5) Eu sou licenciada em artes plásticas e trabalhei e continuo a trabalhar desde 2004 nessa área, mas também passei por atividades que têm a ver com a educação de crianças e jovens, apesar de não ter sido num âmbito profissional, mas... campo de férias, voluntariado e tudo mais... e segui um caminho que não era a educação e, portanto, escolhi este mestrado.

(A6) E eu porque não analisei bem o programa do mestrado, porque não vou ganhar nada com esta formação, pois já sou licenciada em EVT, portanto isto não me traz nada em termos de profissionalização porque já a tinha. Foi mais pela questão deste mesmo mestrado fazer referência à profissionalização em Educação Visual. Por esse motivo pensei, supus, achei que com este mestrado poderia ficar com habilitações para o terceiro ciclo. Deste ponto de vista, pensei que poderia ser uma mais-valia para a minha carreira profissional. Depois, verifiquei que nada corresponde a esta situação e que, visto que já sou professora de EVT, este mestrado não me acrescentou mais nada para além da experiência. Assim, este mestrado não foi ao encontro das minhas expectativas. Neste momento, sinto-me um bocadinho defraudada.

(A3) Eu sou licenciada em artes plásticas e o objetivo, tal como o das colegas, foi obter a profissionalização que me permitirá depois poder concorrer e dar aulas ao segundo e terceiro ciclo. Neste momento e até agora só tenho conseguido dar aulas no primeiro ciclo.

(A2) Eu sou profissionalizada em Educação Tecnológica. Leciono a Educação Tecnológica mais ou menos há doze anos e, lá está, este mestrado não está a corresponder às expectativas, visto que o objetivo era amplificar, ampliar as hipóteses de profissionalização e também os grupos a que pudesse concorrer. De certo modo, a Educação Visual, foi um bocado defraudado para nós todos, não foi só para a XXXX, não é? Nós todos concretizámos que poderíamos tirar a profissionalização no 600, mas pelos visto não se verifica, pois podemos concorrer em oferta de escola, mas não podemos concorrer em concurso oficial. Mas não foram todas defraudadas! A conjuntura nacional é que também nos espreme e nos atormenta! Não está relacionado propriamente com a ESE.

(A1) Eu não tenho muito a acrescentar ao que foi dito. Eu sou antigo aluno da ESE e inscrevi-me exatamente no mestrado com o intuito de poder lecionar ao terceiro ciclo, pelo menos terceiro ciclo. Portanto, agora, perante este paradigma que nos apresentam, as coisas que não são tão claras quanto isso... temos de concorrer a ofertas de escola, dentro das limitações

que tudo isso tem. Mas era a grande motivação e o motivo pelo qual eu me inscrevi foi mesmo esta.

(E) Também vai participar no grupo focal?

(A7) Sim.

(E) Entre, por favor, e seja bem-vinda! Nós estávamos a falar sobre as motivações que os levaram a inscrever no mestrado...

(A7) Foi o abrir portas!

(E) Pelo que percebi, as vossas principais expectativas e motivações principais não foram alcançadas? É isso?

(A1), (A2), (A5), (A6) Sim.

(E) Pedia-vos agora que fizessem uma apreciação sobre as estratégias de ensino/aprendizagem e avaliação nas várias unidades curriculares do mestrado. O confronto de ideias será um aspeto bem-vindo ao debate.

(A5) O que me preocupa mais, quer dizer, não me preocupa, mas a questão que se levanta desde o início do mestrado é que a nossa turma tem elementos com experiências muito diferentes e penso que se sente na avaliação e nas estratégias das unidades ou uma tentativa de adequação a essa variedade que depois não consegue responder a tudo, quando se quer tudo, pouco se tem; ou então que não contempla essa variedade e de qualquer das maneiras também não é muito adequada, não é? Acho que às vezes, há momentos com alguns elementos em que é adequada, no entanto não se vê uma coerência global numa unidade para todos os elementos da turma.

(E) Que atenda às diferentes necessidades? É isso que quer dizer?

(A5) Sim. Sobretudo, o que me parece que falta na adequação não é tanto a classificação final, pois isso são outras questões, mas a forma mesmo de como se faz o trabalho de acompanhamento e a adequação da linguagem e da experiência que se traz para a “mesa”, para o trabalho que se faz com cada aluno. Acho que isso muitas vezes não é o mais adequado.

(A2) Sim, eu estou de acordo contigo.

(E) O que seria mais adequado?

(A6) Eu só estou aqui para não dizer que não deitei este dinheiro completamente ao lixo! Porque senão já tinha... porque se eu me tivesse apercebido o que era isto, nem sequer tinha começado, muito simplesmente... estou desmotivada.

(E) Mas à parte das expectativas que foram criadas inicialmente e de, certa forma, as mesmas não terem sido atendidas...

(A6) À parte disso, de não ter conseguido as expectativas profissionais, mas poder tirar uma mais-valia em termos de ensino, uma experiência, uma motivação de aprendizagem, mas não!

Não consegui nada disso! De facto não me sinto minimamente motivada nisto e, portanto, estou aqui só para cumprir aquilo em que me meti, entre aspas. Não me sinto minimamente motivada com esta situação.

(A1) Eu acho que há uma falta de articulação enorme nas várias disciplinas que compõem o mestrado. Ou seja, trabalhamos conteúdos muito concretos, quando são concretos nas diferentes áreas e depois esses conteúdos raramente se cruzam e raramente se tocam nas outras unidades curriculares. Na minha opinião, temos discutido isso várias vezes e até alguns de nós estão a desenvolver um trabalho, por exemplo tu, está a tentar articular um trabalho nesse sentido. Eu acho que o caminho é esse! Eu acho que este mestrado faria sentido se todas as disciplinas, unidades curriculares, como agora lhes chamam, trabalhassem para um conjunto, trabalhassem para só um projeto. Isso seria sempre uma mais-valia. Sentimos, por vezes, que há unidades curriculares onde há uma repetição, alguns temas tocam-se ou chegam mesmo a ser repetidos e para além do trabalho desnecessário... se houvesse um tronco comum, se houvesse um projeto, um filamento, todas as disciplinas contribuíam para esse projeto. Eu acho que as coisas ficavam mais claras, eram mais úteis e poderiam ser mais concretizadas.

(A4) Ele estava a falar no meu caso. Eu tentei fazer isso desde o início. Tentei arranjar um tema que me diz alguma coisa, muito pessoal, de que eu gosto, particularmente, e tentei que todas as unidades curriculares, não foram todas, como é óbvio, mas que a sua grande maioria contribuisse para o desenvolvimento desse tema. Não sei se foi a melhor estratégia, se foi a pior. Foi a minha estratégia. Foi aquela que eu escolhi.

(E) Sentiu alguma dificuldade?

(A4) Não, não.

(E) Conseguiu essa articulação?

(A4) Acho que estou a conseguir. Não consegui, acho que estou a conseguir!

(E) Temos aqui diferentes perspetivas?

(A5) A questão é que esta iniciativa partiu da aluna, não partiu da proposta da unidade curricular ou das unidades. Eu acho, tal como o XXXX, acho que estamos em sintonia, pensamos que a escola pode fazer um trabalho de aproximação das unidades...

(A1) Trabalhar em projeto, mais propriamente!

(A4) Exatamente! Isso seria uma mais-valia provavelmente até na aproximação à realidade, porque esta dificuldade em adequar à realidade de cada aluno seria posta um bocadinho de lado, adequando à realidade do trabalho, não à experiência de cada um, que cada um traz para a sala de aula, mas depois com o que podem levar para a sala de aula, como profissionais, para a sala de aula, mas também para os colegas, para a relação com a escola.

(E) No âmbito do mestrado há unidades curriculares de natureza diferente. Têm unidades curriculares teóricas, teórico-práticas, seminários, têm algum seminário?

(A2), (A4), (A5) Não.

(E) Mas têm teórico-práticas, práticas...

(A4) Sim.

(E) Relativamente às metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação conseguem enunciar diferenças entre as unidades curriculares?

(A5) Sentimos diferenças! Mesmo durante a aula e a relação que se tem de estabelecer com os professores. Nalgumas disciplinas sente-se que os trabalhos finais é que determinam a nota, bem ou mal, e noutras sente-se que é valorizado todo o processo, acho que isto é bastante claro!

(A2) Claramente!

(E) Todo o processo? E o que é que isso implica?

(A1) Uma avaliação contínua.

(A5) Participação...

(A2) As disciplinas acabam por ser diferentes, não é? As teóricas são basicamente quase todas expositivas, embora nos seja dito que são aulas que não são boas para os alunos, que não são positivas, que não devem ser assim lecionadas, mas depois é assim. São demasiado expositivas!

(E) Aham então que há aqui alguma diferença entre aquilo que se diz que se deve fazer com aquilo que se faz na realidade?

(A2) Há.

(A4) e (A5) Sim, sim.

(A6) É fácil fazer um discurso, mas depois não se vê na prática esse discurso.

(A2) Principalmente nas teóricas, isso é bastante comum.

(A7), (A1) Flagrante!!!

(A6) Eu fiz uma pós-graduação aqui ao lado na vizinhança, na Faculdade de Ciências da Educação, em que tive um único projeto final e em que todas as cadeiras contribuíram para esse projeto. Aqui fazem-se não sei quantos projetos e não sei quantos trabalhos, para quê?

(E) Entendem então que seria uma mais-valia fazer um único trabalho, ter um único momento de avaliação?

(A2) Não. Haver um tronco comum.

(A1) Cada disciplina contribuía para um determinado projeto...

(E) E serem avaliados especificamente nesse ponto?

(A1) Exatamente! No final havia um conteúdo que foi constituído por todas estas unidades curriculares.

(A5) Eu não sei se isso... quer dizer, eu não tenho experiência nem desse modelo, nem dos outros, mas não sei se é só isso, se é absoluto ou se deve haver momentos mais dedicados àquela unidade, mas também momentos de relação entre as várias unidades.

(A1) Isto é básico! Isto é muito básico para quem anda pelo ensino básico! Já há muito tempo que se ouve falar de articulação e toda a gente vê um projeto curricular de turma ou vê um projeto curricular de escola defendendo a articulação cada vez maior, quer dizer, a articulação já lá vai há muito tempo, é algo que já é assumido. Eu acho que tem de ser assimilado pela própria didática do mestrado em Educação Visual e Tecnológica, porque essa articulação fica um bocado aquém das expectativas. As coisas fariam muito mais sentido se houvesse esta articulação para a produção desse tal tronco comum, desse tal projeto.

(E) E em termos de instrumentos de avaliação, quais são os privilegiados neste mestrado?

(A5) São trabalhos escritos.

(A2) Reflexões escritas.

(A7) A grande maioria.

(A5) Também há os portfólios.

(E) Nos trabalhos escritos ou reflexões implica alguma apresentação?

(A4) Em alguns casos, só.

(E) As reflexões são apresentadas à turma?

(A4) É raro. Tivemos muitos casos desses?

(A5) Não.

(A2) Principalmente lá está... nas práticas há apresentações, nas teóricas nunca houve.

(A1) Mas há uma necessidade também destas apresentações...

(A4) Isso é outro problema! Raramente temos conhecimento dos trabalhos que os colegas estão a desenvolver ou desenvolveram!

(A1) A partilha, não é?

(A4) Não há partilha, na grande maioria das unidades curriculares não há partilha!

(E) Acham um ponto importante?

(A5) É preciso saber moderar essa partilha. Acho que não tem havido essa partilha porque nós não temos tido exclusividade nessa ação e os professores não têm a capacidade de moderar essa partilha. Capacidade ou disponibilidade.

(E) Gostaria que comentassem a seguinte afirmação:

Uma das grandes inovações do Processo de Bolonha é a introdução/valorização de um ensino baseado em competências.

(A7) Isso tem a ver com o trabalho individual. A competência tem a ver com a capacidade que tens de aplicar depois no trabalho individual.

(A2) As competências tu já trazes para o mestrado e, neste momento, no nosso mestrado não sei até que ponto isso se aplica.

(E) Não desenvolvem competências. É isso?

(A2) Não. Desenvolvemos! Pelo menos no meu caso pessoal... depois há competências que nós já trazemos, não é?

(E) Deve-se ter em conta as competências que vocês já trazem?

(A2) Acho que são valorizadas algumas competências...

(E) Quais é que são valorizadas?

(A2) Quais? Eu acho que são valorizadas competências de produção, de desenvolvimento de projeto, nas práticas! Nas teóricas já não... só sou capaz de dizer isto...

(E) E nas teóricas quais são as competências que são valorizadas?

(A2) A capacidade de elaborar um texto de modo estruturado e bem escrito, bem estruturado, é o que é valorizado.

(E) Reflexivo?

(A2), (A1) Sim.

(A5) Isso é obrigatório sempre.

(A2) Isso é o que é bastante valorizado.

(A1) É a palavra da moda, agora.

(E) Não acha relevante?

(A5) Eu acho que sim, porque ser reflexivo é ser integrador, quer dizer, à partida um texto reflexivo é aquele que consegue integrar uma série de conceitos e temas que falamos, mas passando pela nossa experiência, portanto faz sentido.

(E) Até que ponto essa competência reflexiva pode ser uma mais-valia para a vossa prática profissional?

(A5) É essencial!

(A4) Porque obriga a repensar a nossa prática também.

(A5) Porque é uma ferramenta que está sempre ligada, não é uma coisa que termina na aula. A nossa capacidade de resposta e de transformar a ação vem de quanto mais usamos esta ferramenta, maior é esta capacidade e mais rápida.

(A2) A capacidade de analisarmos antes da aula, durante a aula e após a aula, acho que é muito importante.

(E) Gostaria agora que dessem a vossa opinião sobre a adequação do plano de estudos do mestrado que frequentam relativamente às necessidades de formação sentidas.

(A5) Acho que a grande questão, lá está, é essa a falta de interdisciplinaridade que falámos. Essa falta de relação entre as unidades, quer dizer, nós sermos o ponto em comum, não chega! Era bom que houvesse propostas que as relacionassem. Haver uma proposta que traz à “mesa” três unidades curriculares, que traz à “mesa” outros mestrados para podermos trabalhar a interdisciplinaridade, tudo isto pode ser trabalhado e não está a ser, por isso... acho que era importante o curso ser reflexivo também e ouvir o que diz e tentar adequar-se mais ao que diz.

(A2) Eu concordo contigo, a estrutura do plano de estudos, as unidades curriculares, poderiam ser pensadas de outra maneira. Elas são completamente estanques! E muitas delas têm interligações fantásticas, como por exemplo o Currículo não está organizado com a Metodologia, elas são completamente estanques. Não se entendem de maneira nenhuma e depois há aquela pergunta “Vocês já deram isto não sei onde? Pronto adiante... não há uma ligação, não há um tronco comum, não há um projeto que se poderia cruzar. Além da interdisciplinaridade entre as unidades curriculares do mestrado, nós não estamos interligados a outros mestrados e podíamos estar em termos de trabalho, porque também se trabalha assim ao nível das escolas, no plano de estudos não há um momento de avaliação das disciplinas que poderia ser facilmente realizada aqui.

(E) Portanto a vossa crítica não passará tanto pelas unidades curriculares constituintes do Plano de estudos, até me pareceu que estão de acordo com o elenco das unidades curriculares, mas pensam que haverá alguma componente ou área que faz falta? Sentem alguma necessidade de formação em alguma área mais específica?

(A1) Eu pessoalmente, a minha preocupação é a integração entre elas. Acho que temos componentes é a mais...

(A4) Também acho!

(A2) Também acho!

(A4) Pontualmente, tivemos algumas unidades curriculares que não fazem muito sentido. Não fazem sentido nenhum!

(E) De que forma?

A7) Sem dúvida!!! Algumas é a repetição das nossas licenciaturas! Que eu acho que é repetido, no meu caso!

(A1) Eu até nem vou por aí... a minha ideia quando eu digo isso é que algumas unidades curriculares são desnecessárias porque não vêm acrescentar nada de novo. Não é uma

repetição daquilo que foi feito anteriormente, não é por aí! São desnecessárias, pois não vêm acrescentar conteúdo nenhum ao que já sabemos quando entramos.

(E) Mas mais em que âmbito do conhecimento?

(A2) Mais no âmbito das Ciências da Educação. Sim, mais por aí.

(E) Eu tinha aqui uma outra questão que vocês já deram uma resposta clara, sobre como é promovida a interdisciplinaridade, mas anteciparam-se!

(A5) É em casa, no tempo de trabalho autónomo... “este livro se calhar também vos serve para aqui e tal...”

(A4) Sim, é muito individual.

(A5) Mas nós, pelo menos eu acentuo a interdisciplinaridade e a articulação, para mim é essencial, não só entre as unidades curriculares, mas também com os outros mestrados. Acho que essa era uma ferramenta essencial...

(E) Com os mestrados em ensino? Têm aulas com eles?

(A2) A parte das Ciências da Educação temos com dois mestrados diferentes.

(A5) Mas há sete a decorrer aqui.

(E) E não há em algum momento a partilha de experiências...

(A2) Não!

(A4) Não!

(A5) Quer dizer, as aulas permitem um falar o outro falar, mas isso não é significativo, é uma coisa muito inconsequente.

(A2) E é como a XXX diz. Muitas vezes essa gestão podia ser feita pelo moderador/professor e não acontece.

(A5) Acho que era mais significativo sairmos daqui com algumas ferramentas de articulação, de correlação, pois se calhar para a XXX que agora, neste momento, está aqui a responder a uma proposta individual, pois “és tu que estás a resolver a tua vida, não? O curso não te está a resolver nada de extraordinário”, mas se tivesse essa articulação, se calhar, poderíamos articular estas competências de interdisciplinaridade, saber como nos relacionarmos, que propostas é que poderíamos desenvolver, tudo isto. Eu acho que isto é essencial para todos até porque se fala sempre da necessidade de articulação nas escolas, entre as disciplinas e entre os professores e depois nós saímos daqui na mesma, com esta necessidade de individualismo e de salve-se quem puder!

(A1) Felizmente isso não acontece nas escolas. Funcionam melhor as escolas do que aqui!

(A6) Basicamente é assim: selecionam as pessoas pelos critérios que entendem e que alguns de nós conhecemos, como é evidente, mas há uma diversidade muito grande na turma, uma heterogeneidade muito grande dentro da turma, a vários níveis, pela formação que têm, pela

experiência de vida, mas isso é perfeitamente normal, só que depois aquilo que é feito é dá-se como se fosse a primeira vez. Como este mestrado, supostamente, é feito ou foi pensado para quem sai agora, em termos das licenciaturas, o que é que acontece? Quem está no meu caso e noutros casos como o meu que têm vinte anos ou dezanove anos... Claro que há aqui coisas que os colegas têm necessidade e que eu acho perfeitamente legítimo e que é perfeitamente aceitável e que eu não contesto, nem tenho de contestar! Não é essa a minha imposição! O que não se entende é quem depois tem outra coisa... Portanto, dá-se aquilo tudo assim mais ou menos pela rama, toda a gente tem de perceber, como se nunca ninguém tivesse ouvido falar naquele assunto e depois o que é que acontece? Cria desmotivação para quem já tem uma outra visão da “coisa”. É como nós quando estamos a lecionar, temos alunos diferentes e com várias formas de estar e se vamos dar como se fosse tudo a mesma “pincelada”, é evidente que alguns não correspondem. Qual é a forma de eles não corresponderem? É portarem-se mal! Nós não nos portamos mal porque somos educadinhos, mas às vezes apetecia portar mal, porque dá a sensação que a malta está ali na “estaca zero” quando sabem que não é assim! Quando fazem a seleção dos mestrados sabem perfeitamente que há várias experiências e se calhar foi com base nessas experiências que selecionaram muitos dele. Eu penso que a minha seleção foi um bocado por aí e depois é como se fosse tudo assim muito nebuloso, como se não se percebesse muito bem quem é que tem experiência, mas não faz mal, porque isto foi pensado para quem não tem experiência, mas se assim foi não se faz este tipo de seleção!

(A5) Eu sinto que há esta perspetiva comum ou, na maioria, nem é nos professores, é no mestrado, uma perspetiva construtivista e uma necessidade de trabalhar a fundo essa ideia e aí sim nivela-nos a todos como se nós não fôssemos detentores dessa bandeira e portanto “vamos lá trabalhar isto que é para sairmos daqui construtivistas ao máximo!”

(A2) Com o conhecimento formatado.

(A5) Formatado, no bom e no mau sentido. Acho que pelo menos a pensar segundo essa perspetiva... vocês não sentem isso?

(A1) Sim, sim, mas esse é o paradigma da ESE desde sempre!

(A6) Desde há vinte anos que é assim!

(A1) Desde há vinte anos!

(A6) Não mudou nada, o discurso!

(A1) Mas eu até sou um defensor da causa, não é por aí!

(A5) Sim, sim, eu penso é que este nivelar também é motivado por esta condição que é “vamos trabalhar esta perspetiva e, portanto temos que ir ao princípio que é para... se alguém precisa de mudar de ideias, é agora, que é para depois voltar ao ensino e fazer as coisas de maneira diferente”

(A6) Há aqui uma questão de fé! “Nós acreditamos que esta malta vai compreender as coisas assim”

(E) Podem-me explicar agora que tipo de envolvimento têm na organização do curso de mestrado e na concretização/aperfeiçoamento das unidades curriculares?

(A1) Então, vamos falar da autoavaliação!

(A2) Sim, da autoavaliação!

(A4) A avaliação da unidade curricular. Nós, no final do primeiro ano do mestrado reunimos com o Coordenador do Mestrado...

(A7) Mas particularmente em cada unidade curricular do mestrado onde nos é dado... temos de dar um parecer no final da unidade curricular.

(A5) É feito um inquérito!

(A5) Não é obrigatório! É-nos pedido encarecidamente para preencher. É obrigatório dá-lo, o preencher não é obrigatório!

(A2) Não é obrigatório, acho que não!

(A1) Não, obrigatório não é!

(A4) Mas para além disso, no final do ano passado reunimos com o coordenador do mestrado e numa conversa informal conseguimos pôr as nossas questões, dar a nossa opinião...

(A1) Demos as nossas opiniões!

(A4) Fomos ouvidos e o que é facto é que houve reformulações neste primeiro ano que começou.

(A5) Sim, tem havido reformulações!

(E) Então, têm tido algum papel...

(A5) Sim, podemos perfeitamente se tivermos energia...

(A4) e vontade...

(A5) Dirigir-mo-nos a qualquer professor ou mesmo o diretor do curso e partilhamos algumas questões. E é para ser ouvido, sempre!

(E) Sentem, que de uma maneira geral, os professores têm estado recetivos às vossas opiniões.

(A4) O coordenador do mestrado está bastante recetivo em perceber o que se passa nas unidades curriculares, sempre.

(E) Sentem-se ouvidos e compreendidos.

(A1) Sim.

(A2) Sim.

(E) Para terminar, gostaria que fizessem uma apreciação do Processo de Bolonha (o que mudou, o que consideram positivo e negativo, o que gostariam que fosse alterado).

(A5) Não estou assim tão dentro do assunto, eu saí da minha licenciatura e voltei à escola passados dez anos...

(E) As vossas licenciaturas são pré ou pós Bolonha?

(A4) Acho que somos todos pré.

(E) Então, foram alunos antes do Processo de Bolonha e agora são alunos com o Processo de Bolonha implementado. O que mudou?

(A7) Não mudou muito!

(A5) Eu fui aluna de uma licenciatura, agora sou aluna de um mestrado! A experiência é diferente.

(A2) Não sinto nada de diferente!

(A7) Não! Dizem que é valorizado o trabalho autónomo, mas as nossas áreas artísticas já tinham muito trabalho autónomo! Estamos habituados a trabalhar muitas horas em casa. Não sentimos grandes diferenças!

(A5) Como aluna, tenho dificuldade em fazer essa comparação! Ouvimos, claro, experiências de outras pessoas dos nossos círculos, mesmo esta questão da distinção da licenciatura/mestrado, agora diz-se que o mestrado pós Bolonha é o equivalente à licenciatura pré Bolonha. Como aluna não sinto diferença porque são experiências diferentes, a de licenciatura e de mestrado. Licenciatura em Artes Plásticas e mestrado em Educação de EVT.

(E) Não conseguem, então, encontrar nenhuma diferença.

(A2) Na minha licenciatura não havia a obrigatoriedade de os professores apresentarem uma avaliação da disciplina, na minha universidade não havia. Nós nunca preenchemos nada sobre o que tínhamos achado das disciplinas. É a única diferença que eu consigo encontrar. Há disciplinas aqui que, por exemplo Projeto, nós tivemos, a Organização do Espaço Escolar, é cópia fiel de disciplinas que eu já tive.

(E) Há quantos anos?

(A2) Há dez. Ou seja, é dada exatamente nos mesmos moldes, as mesmas estratégias, o mesmo trabalho final, portanto em termos de comparação pós e pré Bolonha não consigo ver diferenças.

(A6) Os professores são os mesmos no antes e depois...

(A7) Nós, como não vimos do ramo de educação... talvez o XXX seja capaz, visto que tirou cá o curso. Para mim, isto é um curso diferente!

(A1) Eu não encontro grandes variações entre a minha licenciatura e mestrado, vejo o mestrado como uma continuidade, uma repetição de muitas disciplinas que frequentei aqui, até porque alguns professores acabam por ser os mesmos. Eu acho normal! Não há aqui o pré e o pós Bolonha, quer dizer, caiu aqui uma marca e vamos mudar a mentalidade das pessoas e

vamos mudar a pedagogia? Não! Já antes de Bolonha trabalhava-se muito bem, atenção, cuidado! Faziam-se coisas boas, muito boas, também se faziam coisas muito más! Pós Bolonha, também se fazem coisas más e coisas boas. Agora, é claro que a pessoa é a mesma, a maneira de ser, a estratégia utilizada por ela ou a metodologia, a motivação e tudo, continua. É claro que vai moldando e vai crescendo e vai adaptando e vai transformando, mas isso toda a gente vai fazendo ao longo da vida em todos os campos e em todos os âmbitos. Acho que é normal! Não vejo nada significativo, a não ser esta organização burocrática do que é a escola antes de Bolonha e depois de Bolonha. Isso sim, isso mudou!

(A7) Completamente burocrática!

(A1) Mudou em termos de burocracia, houve uma imensa alteração!

(A6) Sim, sim. Também a questão dos créditos, dantes não havia nada de créditos! Cada unidade tem os seus créditos e depois tem de se ter não sei quantos créditos, isto parece que é um ensino de empreitada de créditos e o resto está ver que se mantém tudo igual, na minha perspectiva. Mudou provavelmente a estrutura formal do que é o pós Bolonha em termos de cursos e de mestrados e o que estava antes não eram os créditos nem era a quantidade de créditos, mas sim o fazer a disciplina ou não, ou terminar aquele ciclo de disciplinas que se tinha naquele ano ou não se concluir. Agora, tem que se ter não sei quantos créditos antes de entrarmos no mestrado! Eu e o XXX, tivemos esse problema, pois como tínhamos a licenciatura em EVT anterior, tivemos que fazer aqueles créditos que nos faltavam para acedermos ao mestrado e essa situação não se colocava anteriormente. Quem queria entrar num mestrado não tinha esse entrave dos créditos ou não créditos, portanto era só necessário ter uma licenciatura, ter uma determinada média, penso que era a única exigência formal. Esta unidade de crédito de Bolonha veio alterar um bocadinho a dinâmica de formação, porque agora pressupõe-se não sei quantas horas de créditos desta área.

(E) O que são créditos para vocês?

(A6) O professor XXX já me mandou isso por e-mail, eu pensava que isso tinha a ver com unidades de creditação, mas não tem nada a ver com isso! Tem uma designação inglesa, foi o que percebi, e depois passou-me ao lado porque eu não fiquei a perceber. Eu acho que tem a ver um bocado com o conhecimento que se tem numa determinada área, que se tem de ter.

(E) É essa a perceção que têm? Ou seja, os créditos que são atribuídos às unidades curriculares tem que ver com o conhecimento?

(A6) O conhecimento, as competências, ao nível desta área mais específica... eu fiquei a perceber que era isso... mas não sei se é...

(A5) Os créditos traduzem a percentagem, quase, dos valores, não é? Nas contas que nós fazemos no fim é sempre que significado, em termos de valor, é que tem a classificação daquela unidade.

(A7) Sim, mas os créditos que eram essenciais à entrada do mestrado era o número de horas que se tem de formação naquelas áreas!

(A5) Mas não sei o que é...

(A6) Eu sei que é uma designação inglesa!

(A1) Os chamados UST, não é?

(E) Os ECTS. Consideram, então, que o que o Processo de Bolonha trouxe como alteração foi a introdução dos ECTS?

(A5) Eu não posso considerar isso... pois Bolonha para mim é uma palavra que vale tanto como a própria cidade. Nunca lá fui!!! O que é quase a mesma coisa, não é? Porque a experiência que eu tenho de escola não tem esse nome envolvido em momento nenhum e a experiência que eu tenho agora também não tem... é como dizer “olha vê lá se o teu carro está a funcionar bem, compara com o motor anterior, mas o meu motor não funcionava bem? Como é que eu sei se este está a funcionar bem?” Não tenho uma referência boa! Não tenho referência nenhuma de Bolonha, não posso dizer que é só a questão burocrática, eu percebo que existe, que a questão burocrática está muito presente nesta minha experiência de escola, mas mais do que isso não posso considerar, não posso ter essa conclusão, porque não tenho essa experiência.

(E) Como veem o aluno no processo de ensino e aprendizagem?

(A5) Eu já o fazia!

(A4) Da experiência que tenho, já o fazia antes!

(A2) Os nossos cursos eram assim!

(A7) Os nossos cursos obrigavam-nos a isso!

(A2) Já nos obrigavam a isso!

(A4) E se calhar de forma mais autónoma!

(A1) A ESE apoia na sua essência cursos ao nível do construtivismo e já apoia a sua prática foi sempre assim!

(A2) Impulsiona.

(A5) Impulsionar é oferecer soluções/opções. E isso não existe, pois não há disciplinas opcionais, não há essa mobilidade...

(A7) Não há opções, de facto.

(A5) A nossa autonomia é fazermos o que podemos de acordo com os nossos interesses, isso existe, mas também já existia nos outros cursos, ESE ou não.

(A7) A autonomia de escolhermos os cursos... já existia.

(A5) Os créditos também nos preocupam, não é?

(A7) Isso, sim!!!

(A1) Os créditos também condicionam o investimento na disciplina, não é?

(A5) Com certeza!

(A4) Confesso que a mim não me faz muita diferença!

(A7) Também é a única coisa que nos dão, é essa! Tu podes ir ver quanto vale a unidade curricular e dedicares-te mais ou menos de acordo com o número de créditos que tem.

(A4) É óbvio que isso depois na prática não funciona assim, nós aplicamo-nos mais ou menos em função de estarmos mais interessados ou não.

(A7) Eu estou a dizer que a ESE é a única escolha que nos dá, para podermos optar.

(E) Há alguma coisa que queiram acrescentar ou alguma ideia que tenha ficado por clarificar e que queiram reforçar?

(A5) Já agora, gostaria que me explicasse o que são os créditos.

(E) Os ECTS são o volume de trabalho, as horas de trabalho que o aluno terá que cumprir para a aprovação a determinada unidade curricular. Horas essas, que se dividem em horas de contacto, presenciais e, as horas de trabalho autónomo... e quer dizer *European Credits Transfer Sistem*, com o objetivo de ser mais fácil a mobilidade dos estudos para outros países.

(A4) Mas não é o que acontece! Muitas vezes as unidades curriculares com muito poucos créditos têm muito mais horas de dedicação, também pela própria motivação de cada um de nós.

(A2) O crédito não determina o tempo de trabalho.

(A7) Houve unidades curriculares que implicaram muito trabalho e que não tinham muitos créditos!

(A4) Também acontece o contrário!

(A5) Eu tenho determinada unidade curricular e fazem-me determinada proposta de trabalho e o que eu sinto que tenho de trabalhar para atingir os meus objetivos, não o que o professor propõe, é independente do número de créditos que a unidade curricular vale.

(E) O número de créditos atribuídos às unidades curriculares não corresponde necessariamente ao volume de trabalho que têm, é isso?

(A2) Não é determinante.

(A7) Houve algumas que nos deram imenso trabalho e tinham pouco créditos.

(A4) E houve outras que não era suposto termos tanto trabalho e tivemos por opção própria, a necessidade de investirmos...

(A1) Lá está, o que tu dizias há pouco, aquela motivação e investimento que fazemos mediante isso.

(A4) Em contrapartida, houve unidades curriculares com imensos créditos em que se fez assim... Já está!!!

(E) Obrigada a todos pela participação no meu estudo.

De nada, foi um prazer.

Anexo S

Tabela Síntese do Plano de Estudos das duas Instituições em Estudo

Instituições	Componentes de formação	Número de unidades curriculares / Tipo	Semestrais/Anuais	Total de ECTS	Peso percentual na carga total do curso de Mestrado
Instituição A	FEG	Cinco Teórico-Práticas	Semestrais	30 ECTS	25%
	FDE	Duas, uma Teórico-Prática e uma Teórico-Prática / Prática Laboratorial	Semestrais	24 ECTS	20%
	FAD	Três, uma Teórico-Prática e duas Seminário	Semestrais	18 ECTS	15%
	IPP	Uma de Estágio	Anual	48 ECTS	40%
Instituição B	FEG	Seis Teórico-Práticas	Cinco Semestrais Uma Anual	30 ECTS	25%
	FDE	Seis, cinco Teórico-Práticas, Uma Prática/Prática Laboratorial	Duas Anuais e Quatro Semestrais	30 ECTS	25%
	FAD	Quatro Teórico-Práticas	Semestrais	12 ECTS	10%
	IPP	Cinco, uma Teórico-Prática e Prática Laboratorial, uma Seminário e Estágio, duas Estágio, Uma Seminário	Quatro semestrais e uma anual	48 ECTS	40%

Anexo T

Tabela de Categorias de Análise Utilizadas no Tratamento dos Dados dos Documentos Escritos das Duas Instituições em Estudo

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido Instituição A	Unidades de sentido Instituição B
1) Organização do ensino e aprendizagem	1.1) Distribuição e Tipos das UC	<p>“O ensino das diferentes unidades curriculares, tendo por referência o número de horas de trabalho do estudante onde se incluem todas as formas de trabalho previstas, é ministrado, face aos respectivos objectivos, de acordo com os conteúdos programáticos definidos” (art.1º, Documento E)</p> <p>“O ensino, em termos de actividades de contacto, será ministrado segundo o tipo de metodologia adoptada: ensino teórico, teórico-prático, prático e laboratorial, trabalho de campo, seminário, estágio, orientação tutorial ou outra, incluindo conferências, colóquios, projectos, visitas de estudo e estudos livres” (art.1º, Documento E)</p> <p>“As actividades de contacto são traduzidas em sessões de ensino de natureza colectiva, designadamente em sala de aula, laboratório ou trabalho de campo, e em sessões de orientação pessoal de tipo tutorial” (art.2º, Documento E)</p> <p>“Ensino teórico - Tem em vista propiciar a aprendizagem compreensiva de factos,</p>	<p>“O número de créditos de uma unidade curricular é o valor numérico que expressa o trabalho realizado por um estudante sob todas as formas” (art.2º, Documento C)</p> <p>“A assiduidade do estudante igual ou superior a 2/3 do número total de horas de contacto de uma unidade curricular de tipo T, TP, PL e S [...] corresponde à obtenção de frequência nessa unidade” (art.8º, Documento C)</p> <p>“Teórico-Prática; 2º Semestre” (Documento G)</p> <p>“Teórico-Prática; Anual” (Documento H)</p> <p>“Teórico-prática” (Documento I)</p> <p>“Teórico-prática” (Documento J)</p> <p>“Teórica” (Documento L)</p> <p>“Teórico-prática” (Documento M)</p>

		<p>conceitos e princípios” (art.2º, Documento E)</p> <p>“Ensino teórico-prático- Destina-se a propiciar aos alunos a aprendizagem compreensiva de factos, conceitos e princípios, bem como, simultaneamente, a aprendizagem de métodos, processos e técnicas de aplicação da compreensão desses factos, conceitos e princípios” (art.2º, Documento E)</p> <p>“Seminários - Destinam-se, consoante os objectivos de cada curso: A iniciar os estudantes nos métodos de investigação científica dos respectivos ramos do saber, através da realização de trabalhos inseridos em temas propostos pelo Professor [...] e de acordo com as disponibilidades da instituição [...]. A iniciar os estudantes na prática da investigação, na respectiva área de estudos através: Da comunicação oral, por parte do docente, dos métodos, conteúdos e resultados da investigação que efectuou ou está a efectuar; Da realização de trabalhos monográficos orientados pelo professor”” (art.2º, Documento E)</p> <p>“Estágios - Visam fomentar nos estudantes qualidades de criatividade, de inovação e de investigação científica ou pedagógica, assim como a capacidade para a aquisição de conhecimentos adquiridos à resolução de problemas concretos e de desenvolvimento, com vista à sua formação profissional” (art.2º, Documento E)</p> <p>“Orientação tutorial - Refere-se à orientação e ao acompanhamento do trabalho específico de cada um dos estudantes” (art.2º, Documento E)</p>	
--	--	--	--

		<p>“Projecto - Consiste em estudos de aprendizagem [...] incidindo sobre temas propostos por docentes, tanto no que respeita ao conteúdo como à metodologia utilizada, realizados com o apoio de, pelo menos, um docente” (art.2º, Documento E)</p> <p>“Conferências - Consistem na exposição, por especialistas, de temas referentes a uma determinada área do saber, em geral afins a alguns ramos de ensino ministrado” (art.2º, Documento E)</p> <p>“Colóquios - Têm em vista uma análise e discussão amplamente participadas, de um ou vários temas afins, previamente fixados” (art.2º, Documento E)</p> <p>“Visitas de estudo - Destinam-se a propiciar a observação e investigação directa de um ou vários objectos de estudo implicam, para alcançar os fins que se propõem, uma clara definição dos seus objectivos e métodos de trabalho. Implicam ainda uma preparação cuidada, uma boa organização das observações e expressão dos resultados obtidos” (art.2º, Documento E)</p> <p>“Estudos livres - Consistem em trabalhos de pesquisas de inteira iniciativa dos estudantes no que toca aos objectivos, conteúdos e métodos. Situando-se fora do sistema formal, reconhece-se neles a expressão das vocações intelectuais amadurecidas, autónomas e criadoras” (art.2º, Documento E)</p> <p>“Quando a especificidade das matérias a lecionar, de índole tecnológica e especializada ou outra, não permita que o</p>	
--	--	---	--

		ensino [...] dos conhecimentos das unidades curriculares se desenvolva em regime normal [...] pode o mesmo, em termos de horas de contacto, ser agregado e/ou assegurado de forma modular” (art.4º, Documento E)	
	1.2) Pressupostos	<p>“Autonomia de ensinar, aprender e investigar” (preâmbulo, Documento B)</p> <p>“Fomentar a interdisciplinaridade” (preâmbulo, Documento B)</p> <p>“Articulação do estudo e do ensino” (art.1º, Documento B)</p> <p>“A transferência e valorização do conhecimento científico e tecnológico” (art.3º, Documento B)</p> <p>“valorizar as actividades dos seus investigadores, docentes e funcionários, estimular a formação intelectual e profissional dos seus estudantes [...] cidadãos devidamente habilitados tenham acesso ao ensino superior e à aprendizagem ao longo da vida” (art.2º, Documento B)</p> <p>“A qualificação dos cidadãos ao longo da vida” (preâmbulo, Documento B)</p> <p>“Garantir o acesso [à] aprendizagem ao longo da vida” (preâmbulo, Documento B)</p> <p>“Fomentar [...] a cooperação interinstitucional” (preâmbulo, Documento B)</p> <p>“Promover a mobilidade efectiva dos seus estudantes e diplomados” (art.2º, Documento B)</p>	<p>“garantir a liberdade de criação, inovação e investigação” (art.1º, Documento B)</p> <p>“desenvolvimento de investigação e transferência dos seus resultados” (art.1º, Documento B)</p> <p>“A formação profissional ao longo da vida” (art.5º, Documento B)</p> <p>“A promoção da inserção dos seus diplomados no mundo do trabalho” (art.5º, Documento B)</p> <p>“Promover colaborações a nível internacional” (art.1º, Documento B)</p> <p>“cooperação e intercâmbio cultural, científico e técnico com outras instituições de ensino superior nacionais e estrangeiras” (art.5º, Documento B)</p> <p>“participação em projetos de cooperação nacional e internacional” (art.5º, Documento B)</p> <p>“cooperação para incentivar a mobilidade de estudantes e de docentes [...] e projetos comuns” (art.5º, Documento B)</p>

		<p>“como contribuição para a cooperação internacional” (art.3º, Documento B)</p> <p>“padrões reconhecidos e comparáveis no âmbito internacional” (art.3º, Documento B)</p> <p>“O intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições congêneres, nacionais e estrangeiras” (art.3º, Documento B)</p> <p>“Através do ensino tem-se como objectivo a aquisição, pelo estudante de [...] competências através da difusão e transmissão de conhecimentos e novas técnicas” (art.1º, Documento E)</p>	
1.3) Papel atribuído a alunos e professores		<p>“O acompanhamento dos estudantes é feito no âmbito do Regime de Acompanhamento Tutorial” (art.39º, Documento E)</p> <p>“é dever de todos os docentes [...] um esforço no sentido de: Promoverem uma relação de proximidade com os estudantes; Adequarem o ensino, a avaliação e a identificação de desajustes e dificuldades; [...] motivando [...] a sua auto-formação” (art.40º, Documento E)</p> <p>“Na programação da matéria a leccionar nas diferentes unidades curriculares os docentes devem utilizar os mapas de programação disponibilizados pelos Serviços Académicos” (art.1º, Documento E)</p> <p>“Estimulem os estudantes na frequência às sessões de contacto, [...] motivando a assiduidade bem como a sua auto-formação” (art.39º, Documento E)</p> <p>“é dever de todos os docentes [...] um esforço no sentido de: [...] Evidenciarem</p>	<p>“Os docentes assegurarão o acompanhamento científico, pedagógico e metodológico de todos os trabalhos realizados pelos estudantes” (art.10º, Documento C)</p>

		preocupações pedagógicas e científicas no ensino” (art.39º, Documento E)	
	1.4) Mecanismos para a garantia da qualidade	<p>“Estabelecer uma cultura de avaliação como elemento fundamental para a promoção da qualidade” (preâmbulo, Documento B)</p> <p>“criação de um ambiente educativo [que promova] a qualidade de vida e de trabalho dos estudantes através da acção social e de programas que fomentem o espírito de iniciativa, o empreendedorismo e a competitividade” (art.2º, Documento B)</p> <p>“instituição de prémios e incentivos destinados a reconhecer o mérito, a distinguir a qualidade” (art.2º, Documento B)</p> <p>“criação de mecanismos rigorosos de avaliação interna e externa de garantia da qualidade” (art.3º, Documento B)</p> <p>“Estabelecer uma cultura de avaliação como elemento fundamental para a promoção da qualidade” (preâmbulo, Documento E)</p> <p>“criação de um ambiente educativo [que promova] a qualidade de vida e de trabalho dos estudantes através da acção social e de programas que fomentem o espírito de iniciativa, o empreendedorismo e a competitividade” (art.2º, Documento E)</p> <p>“promover a qualificação de alto nível” (art.2º, Documento E)</p> <p>“instituição de prémios e incentivos destinados a reconhecer o mérito, a distinguir a qualidade” (art.2º, Documento E)</p>	<p>“procurando a excelência na formação de cidadãos de elevada competência profissional, científica, técnica, artística e pedagógica, numa ampla diversidade de perfis de qualificação” (art.1º, Documento B)</p> <p>“a criação e difusão da cultura no seu sentido mais amplo” (art.1º, Documento B)</p> <p>“quadro de referência nacional e internacional” (art.1º, Documento B)</p> <p>“Aplicar procedimentos de avaliação [...] de auto-avaliação institucional” (art.1º, Documento B)</p> <p>“vocacionada para a formação de profissionais altamente qualificados” (art.1º, Documento B)</p> <p>“valorização académica e profissional e a qualidade dos serviços prestados” (art.2º, Documento B)</p> <p>“Garantir sistemas de avaliação exigentes e justos” (art.2º, Documento B)</p> <p>“formação de alto nível e com elevada exigência de qualidade” (art.5º, Documento B)</p> <p>“promoção de uma cultura de responsabilidade social” (art.5º, Documento B)</p> <p>“procurando a excelência na formação de</p>

		<p>“criação de mecanismos rigorosos de avaliação interna e externa de garantia da qualidade” (art.3º, Documento E)</p> <p>“Para recolha de opiniões e sugestões, tendo em vista promover a melhoria constante do ensino ministrado no âmbito do processo ensino-aprendizagem, a instituição dispõe do denominado “Livro verde. O Livro Verde consiste na disponibilização de formulário próprio para recolha de opiniões e sugestões durante o processo de ensino-aprendizagem, nas sessões de contacto ou através dos Serviços Académicos e online” (art.39º, Documento E)</p> <p>“A recolha das opiniões e sugestões do “Livro Verde” terão lugar: Na sessão de contacto sempre que por iniciativa do docente, o mesmo seja adoptado na modalidade de anónimo ou personalizado, devendo estas opções de recolha de opiniões ser objecto de indicação aquando da fixação dos critérios de avaliação” (art.39º, Documento E)</p> <p>“Não sendo adoptado na sessão de contacto, o Conselho Pedagógico informa o Gabinete da Qualidade que convidará os estudantes a pronunciar-se na modalidade de anónimo, pelo menos uma vez no período de actividades lectivas de cada unidade curricular” (art.39º, Documento E)</p> <p>“Nos Serviços Académicos, e online, na modalidade de personalizado [...] após o registo serão canalizadas para os tutores ou Presidente do Conselho Pedagógico que, após análise da sua oportunidade, as transmitirão aos docentes [...] mantendo o anonimato dos seus autores” (art.39º, Documento E)</p>	<p>cidadãos de elevada competência profissional, científica, técnica, artística e pedagógica, numa ampla diversidade de perfis de qualificação” (art.1º, Documento C)</p> <p>“a criação e difusão da cultura no seu sentido mais amplo” (art.1º, Documento C)</p> <p>“quadro de referência nacional e internacional” (art.1º, Documento C)</p> <p>“Aplicar procedimentos de avaliação [...] de auto-avaliação institucional” (art.1º, Documento C)</p> <p>“vocacionada para a formação de profissionais altamente qualificados” (art.1º, Documento C)</p> <p>“valorização académica e profissional e a qualidade dos serviços prestados” (art.2º)</p> <p>“Garantir sistemas de avaliação exigentes e justos” (art.2º, Documento C)</p> <p>“formação de alto nível e com elevada exigência de qualidade” (art.5º, Documento C)</p> <p>“promoção de uma cultura de responsabilidade social” (art.5º, Documento C)</p> <p>“O Coordenador de curso e a Comissão de Curso, para assegurarem os mecanismos de qualidade do curso e desenvolverem os processos de autoavaliação dos cursos, considerarão o quadro normativo em vigor, as orientações dos órgãos de gestão da</p>
--	--	---	---

		<p>“No final de cada [...] semestre ou ano lectivo [...] é obrigatória a avaliação por parte do estudante do cumprimento dos objectivos da mesma, nomeadamente através do preenchimento do questionário do ensino ministrado” (art.39º, Documento E)</p> <p>“Compete à Secção Científica do Senado em articulação com as Comissões Científicas dos cursos, zelar pela qualidade científica do ensino ministrado” (art.40º, Documento E)</p> <p>“A avaliação de conhecimentos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem será enformada, ao longo das actividades lectivas e exame ou provas, por princípios de igualdade, justiça, rigor e transparência” (art.6º, Documento E)</p>	Escola e as indicações da agência nacional de avaliação e acreditação do ensino superior” (art.5º, Documento E)
2) Distribuição de competências científico-pedagógicas a nível institucional	2.1) Competências dos Diretores/Coordenadores de Curso e Comissões de Curso	<p>“Propor à Comissão de Curso o regulamento de funcionamento do curso” (art.12º, Documento C)</p> <p>“zelar pelo bom funcionamento dos cursos, nomeadamente nos seus aspectos científicos, pedagógicos e organizativos” (art.12º, Documento C)</p> <p>“a coordenação das actividades pedagógicas realizadas nas Unidades Curriculares” (art.3º, Documento D)</p> <p>“assumem um papel decisivo no desenvolvimento e aprofundamento do Processo de Bolonha” (preâmbulo, Documento D)</p> <p>“verdadeiros motores para uma mudança necessária no processo de ensino-</p>	<p>“zelar pelo bom funcionamento” (art.43º, Documento B)</p> <p>“Diligenciar [...] a adequação dos planos de estudos a eventuais alterações legais ou profissionais” (art. 43º, Documento B)</p> <p>“Diligenciar no sentido da articulação entre Programas de UC” (art.43º, Documento B, instituição B)</p> <p>“Detectar eventuais disfunções e propor medidas para as corrigir” (art.43º, Documento B)</p> <p>“Apoiar e orientar [...] os alunos do Curso” (art.43º, Documento B)</p> <p>“Articular as suas actividades com as dos Coordenadores das outras UTC” (art.43º,</p>

		<p>aprendizagem” (preâmbulo, Documento D)</p> <p>“Pronunciar-se sobre o regulamento do funcionamento do curso” (art.3º, Documento D)</p> <p>“Promover a coordenação interdisciplinar através da planificação transversal das actividades pedagógicas [...] de forma a promover a integração das matérias leccionadas nas diferentes Unidades Curriculares” (art.3º, Documento D)</p> <p>“garantir a aquisição [...] competências gerais e específicas definidas para cada ciclo de estudos” (art.3º, Documento D)</p> <p>“Promover e colaborar na aplicação, ao nível de cada Unidade Curricular, de metodologias pedagógicas activas e centradas no aluno” (art.3º, Documento D)</p> <p>“Analisar as metodologias e critérios de avaliação definidos para cada Unidade Curricular [...] a aplicação das metodologias adequadas à aquisição das competências definidas” (art.3º, Documento D)</p> <p>“Analisar resultados da aprendizagem nas diferentes Unidades Curriculares, identificar as que são consideradas críticas conforme os parâmetros definidos pela Instituição e pronunciar-se sobre medidas a adoptar” (art.3º, Documento D)</p> <p>“Definir e incentivar acções que promovam a aprendizagem baseada na prática, sempre que possível em contexto profissional, e que estimulem nos estudantes a observação, a reflexão, a criatividade, a inovação e o</p>	<p>Documento B)</p> <p>“Colaborar nos processos de auto-avaliação e avaliação do Curso e da ESE” (art.43º, Documento B)</p> <p>“Compete aos Coordenadores de Curso, em cooperação com os restantes elementos da Comissão respectiva: Diligenciar no sentido da adequação dos planos de estudos a eventuais alterações legais ou profissionais; Diligenciar no sentido da articulação entre Programas de Unidades Curriculares (UC); Atribuir, em resposta a solicitação do Conselho Técnico-Científico (CTC), equivalências a UC do Curso a alunos que as solicitem; Detectar eventuais disfunções e propor medidas para as corrigir; Apoiar e orientar, no âmbito das suas competências, os alunos do Curso, dando o encaminhamento devido às questões por eles colocadas; Articular as actividades com as dos Coordenadores das outras Unidades Técnico Científicas (UTC); Coordenar a elaboração do dossier do curso; Colaborar nos processos de auto-avaliação do Curso e da ESE” (art.5º, Documento D, instituição B)</p> <p>“Compete ao Coordenador de Curso, em colaboração com os restantes elementos da Comissão de Curso: Reunir com os docentes uma vez por semestre [...]; Reunir com os estudantes em cada início e final de ano letivo [...]; Promover a avaliação do curso, por docentes e estudantes, com vista à elaboração do relatório anual do funcionamento do curso [...]” (art.5º, Documento E, instituição B)</p> <p>“O Coordenador de Curso [...] assegure com a</p>
--	--	---	---

		<p>espírito crítico” (art.3º, Documento D)</p> <p>“Identificar anomalias no funcionamento do curso e propor medidas para as resolver” (art.3º, Documento D)</p> <p>“Pronunciar-se sobre a articulação das unidades de crédito a cada Unidade Curricular com base no volume efectivo de trabalho do estudante” (art.3º, Documento D)</p> <p>“O Director de Curso preside à Comissão de Curso” (art.4º, Documento F)</p> <p>“São competências específicas do Director de Curso do Ciclo de estudos conducente ao Grau de Mestre: Co-adjuvar os Presidentes das Comissões Científicas Departamentais na proposta de distribuição de serviço docente do respectivo curso; Zelar pela qualidade científica dos conteúdos ministrados [...]; Analisar os problemas pedagógicos detectados e propor as soluções adequadas; Elaborar o mapa com calendário escolar e horários e submetê-lo à votação da Comissão de Curso [...]; Promover a divulgação dos mapas [...]; Elaborar um relatório anual a enviar aos Conselhos Científico e Pedagógico [...]” (art.5º, Documento F)</p> <p>“O acompanhamento científico e pedagógico do funcionamento do curso é feito através de uma Comissão de Curso” (art.4º, Documento F)</p> <p>“O Director de Curso deve fazer a análise dos critérios de avaliação e verificar se os mesmos satisfazem o preceituado nas Regras Gerais de Avaliação de Conhecimentos, e habilitar o Conselho Pedagógico com parecer</p>	<p>colaboração da Comissão de Curso os pareceres indispensáveis para a recolha de informação, acompanhamento e avaliação periódica do ciclo de estudos que se consubstanciará na elaboração do relatório anual de funcionamento do curso” (art.5º, Documento E)</p> <p>“A Comissão de Curso estabelecerá as regras do seu funcionamento respeitando as narrativas em vigor e as regras estabelecidas pelos órgãos de gestão da escola” (art.5º, Documento E)</p> <p>“A Comissão de curso deverá reunir-se, no mínimo, quatro vezes por ano lectivo” (art.5º, Documento E)</p>
--	--	---	---

		relativamente à conformidade dos mesmos” (art.11º, Documento E)	
		“os relatórios de auto-avaliação que anualmente são elaborados pelos directores de Curso” (art.40º, Documento E)	
	2.2) Competências do Conselho Científico/Conselho Técnico-Científico	<p>“Pronunciar-se sobre a criação de ciclos de estudos e aprovar planos de estudos” (art.32º, Documento B)</p> <p>“Propor ou pronunciar-se sobre a realização de acordos e de parcerias internacionais” (art.32º, Documento B)</p> <p>“As dificuldades de leccionação de qualquer unidade curricular serão resolvidas pela Secção Científica do Senado em articulação com os correspondentes Conselhos Científicos das Faculdades” (art.40º, Documento E)</p>	<p>“Pronunciar-se sobre a criação, suspensão ou extinção de Ciclos de Estudos e de outros Cursos” (art.20º, Documento B)</p> <p>“Aprovar os Planos de Estudos dos Ciclos de Estudos e de outros Cursos” (art.20º, Documento B)</p> <p>“Homologar os Programas das Unidades Curriculares” (art.20º, Documento B)</p> <p>“Pronunciar-se sobre o Regulamento do Regime de Frequência e Avaliação” (art.20º, Documento B)</p>
	2.3) Competências do Conselho Pedagógico	<p>“Pronunciar-se sobre as orientações pedagógicas e os métodos de ensino e de avaliação” (art.35º, Documento B)</p> <p>“Promover a realização de inquéritos regulares ao desempenho pedagógico” (art.35º, Documento B)</p> <p>“Apreciar as queixas relativas a falhas pedagógicas e propor providências” (art.35º, Documento B)</p> <p>“Aprovar o regulamento de avaliação” (art.35º, Documento B)</p> <p>“Pronunciar-se sobre a criação de Ciclos de Estudos e outros Cursos” (art.35º, Documento B)</p>	<p>“Elaborar o Regulamento do Regime de Frequência e Avaliação” (art.32º, Documento B)</p> <p>“Pronunciar-se sobre aspetos globais das orientações pedagógicas e dos métodos de ensino, aprendizagem e avaliação” (art.32º, Documento B)</p> <p>“Promover a realização da avaliação do desempenho pedagógico [...] da divulgação dos resultados obtidos e das sugestões que entendam apresentar” (art.32º, Documento B)</p> <p>“Apreciar queixas relativas a falhas pedagógicas da parte de docentes e</p>

		B)	estudantes, e propor providências” (art.32°, Documento B)
			“Pronunciar-se sobre a criação de Ciclos de Estudos e outros Cursos” (art.32°, Documento B)
	2.4) Competências dos Departamentos/Unidades Técnico científicas	<p>“vocacionados para o ensino” (art.5°, Documento B)</p> <p>“apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico” (art.11°, Documento C)</p> <p>“Os Departamentos devem manter em arquivo toda a informação sobre as unidades curriculares da sua responsabilidade, nomeadamente programa, mapas de programação, cópias dos enunciados das provas de avaliação, apontamentos ou notas da matéria leccionada e distribuída aos estudantes, entre outros” (art.1°, Documento E)</p>	<p>“Apreciar os Programas das Unidades Curriculares elaborados” (art.38°, Documento B)</p> <p>“Definir políticas gerais em matérias de ordem técnica, científica, pedagógica” (art.38°, Documento B)</p>
	2.5) Competências de outros órgãos das instituições	<p>“Compete à Secção Científica do Senado em articulação com os Conselhos Pedagógico e às Comissões Científicas dos cursos, zelar pela qualidade pedagógica do ensino ministrado” (art.40°, Documento E)</p> <p>“As unidades curriculares que apresentem índices de aproveitamento anómalos, em face dos parâmetros definidos pela Instituição no âmbito dos Gabinetes de Desenvolvimento e Apoio Educativo e da Qualidade, serão objecto de análise específica por parte das Comissões Científicas dos Cursos e das respectivas Comissões Científicas dos Departamentos ou dos Conselhos Pedagógicos, tendo em vista as causas e propor soluções” (art.40°, Documento E)</p>	

		<p>“A Secção Científica do Senado com o apoio dos Gabinetes de Desenvolvimento e Apoio Educativo e da Qualidade apreciará os relatórios de auto-avaliação que anualmente são elaborados pelos directores de Curso” (art.40º, Documento E)</p>	
3) Implementação do processo de ensino e aprendizagem	3.1) Competências a desenvolver nos alunos	<p>“que permitam uma formação profissional articulada com a realidade e o desenvolvimento da sua capacidade intelectual” (art.1º, Documento E)</p> <p>“Na aprendizagem do ensino ministrado em função dos objectivos e competências a adquirir pretende-se que o estudante adquira comportamentos, assimile conhecimentos e desenvolva capacidades” (art.3º, Documento E)</p> <p>“Reconhecer o contributo de diferentes linhas metodológicas para a investigação educacional; Compreender a natureza, características e etapas do processo de investigação; Conhecer e apreciar criticamente as principais técnicas quantitativas de recolha de dados em educação e a sua adequação a questões específicas da investigação; Compreender as limitações que qualquer decisão de ordem metodológica confere à investigação; Analisar as principais questões éticas envolvidas na investigação educacional e respectivas implicações na actuação do investigador; Capacitar para a elaboração de um projecto de investigação; Promover competências ao nível da utilização e rentabilização do programa estatístico SPSS; Analisar criticamente artigos de investigação”</p>	<p>“A mudança para um novo paradigma formativo instaurado pelo Processo de Bolonha implica um conjunto de transformações que procuram centrar a formação dos estudantes nas competências que os mesmos devem adquirir” (preâmbulo, Documento C)</p> <p>“As provas no âmbito da avaliação contínua [devem ser] consoante as competências específicas a desenvolver e os conteúdos de cada unidade curricular” (art.10º, Documento C)</p> <p>“Problematizar os diferentes conceitos de currículo, considerando os respetivos pressupostos teóricos nas suas relações históricas, epistemológicas e políticas; Confrontar as noções de currículo como plano e currículo como fato; Reconhecer o currículo como expressão de uma política cultural, política e ideologicamente informada; Discutir a pertinência dos vários modelos de organização curricular [...]; Concetualizar o currículo como um projeto seletivo de cultura, social, política, administrativa e institucionalmente condicionado; Identificar o contributo dos agentes que, aos vários níveis, procedem à elaboração curricular; Problematizar a autonomia curricular das escolas básicas [...];</p>

		<p>(Documento G)</p> <p>“Compreender o contributo da psicologia da Educação para o processo de ensino-aprendizagem; Construir uma perspectiva compreensiva do desenvolvimento humano; Conhecer diferentes abordagens teóricas explicativas da aprendizagem; Explicitar implicações dos processos de aprendizagem de forma a fundamentar procedimentos pedagógicos e estratégias de acção educativa; Construir uma perspectiva compreensiva de variáveis socio-cognitivas com impacto na motivação e na aprendizagem; Desenvolver competências de pesquisa bibliográfica, síntese e interpretação da produção científica no âmbito da Psicologia da Educação; Desenvolver competências de relacionamento interpessoal; Desenvolver habilidades de comunicação oral e escrita em Português” (Documento H)</p> <p>“Com este módulo pretende-se que os alunos sejam capazes de: Problematicar o conceito de violência; Conhecer as principais características dos diferentes tipos de violência na escola; Reflectir sobre o papel da Escola e do Professor, em particular, na prevenção e intervenção da violência na escola; Construir práticas de prevenção da violência na escola” (Módulo 1, Documento I)</p> <p>“Discutir as diversas tradições que confluem no actual conceito de cidadania; - Identificar as dimensões de uma educação para uma cidadania democrática; Conhecer o enquadramento legislativo da educação para a cidadania nos ensinos básico e secundário; Distinguir os diversos modelos e métodos de</p>	<p>Equacionar as atribuições dos órgãos de gestão escolar [...]; Conceber o processo de gestão do currículo na escola [...]; Debater a pertinência da gestão flexível do currículo [...]; Avaliar a importância do Projeto Educativo da Escola [...]; Situar o Projeto Curricular de Escola e o Projeto Curricular de Turma no processo de gestão do currículo [...]; Reconhecer a importância da articulação curricular vertical [...]; Compreender o significado e o alcance da integração curricular [...]; Operacionalizar diferentes modelos de organização curricular; Diagnosticar e tornar decisões relativas à acção didáctica em diferentes contextos escolares” (Documento G)</p> <p>“Compreender e analisar criticamente a dimensão política da acção educativa; Conhecer e aplicar abordagens teóricas e metodológicas diversificadas aos estudos das políticas de educação em perspectiva comparada; Desenvolver um quadro de pensamento capaz de sustentar uma argumentação própria acerca da problemática da formulação, realização e avaliação das políticas de educação [...]; Conhecer a problemática educativa contemporânea e a sua interrelação como os factores políticos, históricos, económicos [...]; Compreender a diversidade e complexidade da questão educativa [...]; Desenvolver uma perspectiva internacional e multicultural; Avaliar o seu papel enquanto professores/educadores na modelação e desenvolvimento de políticas de educação; Conhecer as teorias de gestão e administração organizacional; Conhecer e compreender a especificidade da escola como organização; Conhecer e aplicar</p>
--	--	---	---

		<p>educação para a cidadania, respectivas potencialidades e limitações; Conceber e aplicar um programa de educação para a cidadania no âmbito da sua prática educativa” (Módulo 2, Documento I)</p> <p>“Dominar e debater de forma fundamentada e crítica sobre os novos pressupostos do Paradigma emergente da Transdisciplinaridade” (Módulo 3, Documento I)</p> <p>“1 - Identificar as origens da chamada “sociedade da informação”; 2 - Reflectir sobre a relação problemática entre informação e conhecimento; 3 - Reconhecer o papel da educação na transição da “sociedade da informação” para a “sociedade do conhecimento” (Módulo 4, Documento I)</p> <p>“Distinguir as características específicas do ensino da Educação Tecnológica; Caracterizar a metodologia de projecto; Analisar as diversas modalidades didáticas e o seu lugar na metodologia de projecto; Identificar os principais recursos didácticos a utilizar no ensino da Educação Tecnológica; Utilizar as novas tecnologias no ensino da Educação Tecnológica; Identificar recursos de simulação para aplicação no ensino da Educação Tecnológica” (Documento J)</p> <p>“Objectivos específicos [...]. Aproximar o alunado a aspectos gerais da educação artística [...]: formação de profissionais da arte, escolarização obrigatória, tempos livres, trabalho pedagógico de museus e galerias, etc. Trata-se de desenvolver um pensamento crítico em relação ao que é, e ao que foi a educação artística assim como das</p>	<p>abordagens teóricas e metodológicas adequadas ao estudo da escola como organização; Identificar as dimensões organizacionais da Escola; Avaliar o grau de autonomia pedagógica da escola portuguesa e as suas implicações; Aplicar conhecimentos avançados à análise dos processos organizacionais na escola e à formulação de propostas de intervenção inovadoras; Desenvolver um quadro de pensamento e ação capaz de sustentar uma argumentação própria acerca da organização e gestão de instituições educativas” (Documento H)</p> <p>“Conhece modelos conceptuais sobre a educação artística; Questiona, de forma consciente, as novas complexidades produtivas geradas pela alteração dos parâmetros da comunicação e das relações entre a tradição e a inovação; Reflecte sobre o perfil e as competências do professor de Educação Visual e Plástica e Tecnológica; Reconhece o potencial formativo desta área de conhecimento no contexto de ensino-aprendizagem disciplinar e transdisciplinar; Compreende a importância de construir relações interdisciplinares/multidisciplinares entre diferentes áreas do saber; Compreende os processos de ensino-aprendizagem e organiza a complexidade de propostas e conteúdos da educação artística e educação tecnológica; Faz opções metodológicas sustentadas no âmbito do ensino da Educação Visual e Tecnológica; Planifica tendo em conta esquemas conceptuais, finalidades do Currículo, programas e outras orientações educativas; Concebe recursos e dispositivos pedagógicos; Domina conceitos e cria recursos e instrumentos de avaliação; Integra e aplica</p>
--	--	---	--

		<p>particularidades da aprendizagem do conhecimento artístico, tendo em conta que o futuro profissional [...] passa, em muitos casos, por algum dos diferentes âmbitos educativos aludidos [...]. Objectivos gerais [...]. Facilitar o desenvolvimento de projectos de investigação vinculados aos problemas do ensino e aprendizagem da Educação Artística [...]; Actualizar os conhecimentos interdisciplinares que podem dar um apoio ao ensino e aprendizagem das Artes Visuais [...]; Desenvolver perspectivas metodológicas em relação a este campo de conhecimentos; Dar a conhecer as investigações sobre expressão plástica e Arte Infantil/adolescente e adulta e as contribuições de ditas investigações ao conhecimento; Promover o intercâmbio de experiências docentes sobre plástica infantil/adolescente/adulta [...]; Contribuir para enriquecer o panorama sobre Arte Infantil/adolescente e adulta [...]; Ampliar os recursos docentes sobre criação infantil/adolescente e adulta em relação às novas tecnologias; Promover a taxinomia e documentação sobre Arte Infantil/adolescente/adulta; Introduzir as questões multiculturais, na prática docente sobre arte infantil/adolescente e adulta; Contribuir para melhorar o fluir orgânico dos alunos vocacionados ao longo do ensino até à sua entrada em cursos superiores ou Licenciaturas [...]; Fomentar a possibilidade da existência de uma Arte adolescente” (Documento L)</p> <p>“São vários os conteúdos programáticos que poderão constituir esta Unidade Curricular. Dada a especificidade da sua estrutura, os temas dos seminários e workshops poderão ser tão variados e abrangentes como os</p>	<p>conhecimentos, técnicas e metodologias de comunicação pedagógica” (Documento I)</p> <p>“Concebe e gere projectos em diferentes contextos; Traça percursos metodológicos consistentes e adequados; Adequa a sua acção às características do meio, interesses e motivações; Conhece e domina métodos e processos de avaliação; Reflecte sobre a importância e necessidade da avaliação e cria instrumentos de avaliação de processos e resultados provenientes do desenvolvimento de projectos; Assume uma prática reflexiva de auto-formação permanente, aberta à investigação e à inovação pedagógica; Promove junto da comunidade educativa os valores fundamentais da educação artística e da sua importância para uma harmonia social, cultural e identitária, de partilha entre o individual e colectivo” (Documento J)</p> <p>“Reflecte criticamente sobre a complexidade e historicidade da noção de imagem na nossa cultura; Interroga o modo como as imagens se articulam com as nossas representações do mundo; Relaciona as diferentes concepções de imagem na semiótica e na teoria da imagem; Avalia a imagem e seus valores em diferentes contextos culturais e sociais” (Documento L)</p> <p>“Identificar a diversidade, modalidades e origens da produção cultural, dita “etnográfica”, ocidental e do mundo não ocidental; Comparar actividade artística erudita e actividade artesanal nas sociedades contemporâneas; Analisar a relação de colaboração e de reciprocidade entre arte e antropologia, em torno da</p>
--	--	---	---

		<p>interesses e/ou lacunas de informação e investigação manifestados pelos estudantes. Podem-se apontar tópicos específicos, como Tipografia, Técnicas de Impressão e Expressão gráfica, Narrativa Visual, Processos Criativos, etc.” (Documento M, instituição A)</p> <p>“Caracterizar a investigação; Relacionar a prática artística com a teoria e a reflexão crítica sobre Arte, o seu ensino e comunicação; Reconhecer a especificidade da investigação em Artes Visuais, as suas dinâmicas e marcas distintas; Compreender a valia da investigação na prática docente; Aplicar normas e metodologias de trabalho científico” (Documento N)</p>	<p>figura do “primitivo” e das “artes etnográficas”; Reconhecer a alteração do conceito de diferença: da classificação de estruturas binárias de alteridade de modelos relacionais de diferença; Avaliar a acção dos artistas plásticos como agentes promotores da desestabilização das fronteiras de distinção e exclusão social</p> <p>“multiculturalismo” versus “globalização”” (Documento M)</p>
	3.2) Metodologias de ensino e aprendizagem	<p>“Sistematização de conteúdos e auto-aprendizagem-orientada (ensino-aprendizagem com avaliação integrada)” (Módulo 1, Documento I)</p> <p>“Sistematização de conteúdos e auto-aprendizagem-orientada (ensino-aprendizagem com avaliação integrada)” (Módulo 2, Documento I)</p> <p>“Trabalho em grupo” (Módulo 3, Documento I)</p> <p>“A gradual autonomização dos alunos enquanto investigadores, passa por cinco momentos: 1 - Leitura, apresentação e discussão de textos sobre a investigação em Artes Visuais; 2- Enquadrar teórica e metodologicamente o contexto português e internacional da prática investigativa; 3- Estruturação de uma proposta de investigação, respeitando a matriz da Fundação para a Ciência e Tecnologia; 4-</p>	<p>“implementação das mudanças, nomeadamente das novas metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação que o Processo de Bolonha implica” (preâmbulo, Documento C)</p> <p>“As sessões de trabalho serão diversificadas, intercalando exposições teóricas com debates dos assuntos em agenda com base em questões dirigidas à experiência e saberes dos formandos e com o trabalho dos formandos em pequeno grupo que incidirá sobre: análise de situações conhecidas/descritas para clarificação; análise de textos e/ou documentos legais” (Documento G)</p> <p>“As sessões de trabalho serão diversificadas, recorrendo-se à exposição teórica, aos debates em grande grupo e à análise de textos/documentos/casos práticos em pequeno grupo/individual. A organização anual da UC tem como finalidade permitir, mantendo a abordagem comparativa, o</p>

		Discussão do campo “Estado da Arte”, que situa e resume o estado do conhecimento sobre o tema” (Documento N)	acompanhamento do estudo da escola/agrupamento no contexto da prática dos estudantes” (Documento H) “Aulas teóricas com recurso a meios audiovisuais e apresentação e discussão de exemplos; Aulas teórico-práticas de análise de textos e outros materiais e de acompanhamento de projectos de investigação; Sessões de debate e apreciação colectiva textos, projectos e de acompanhamento dos projectos realizados ou em fase de realização” (Documento I) “Aulas teóricas com recurso a meios audiovisuais e apresentação e discussão de exemplos; Aulas teórico-práticas de análise de textos e outros materiais e de acompanhamento de projectos de investigação; Sessões de debate e apreciação colectiva textos, projectos e de acompanhamento dos projectos realizados ou em fase de realização” (Documento J) “Aulas teóricas e teórico-práticas com recurso a meios audiovisuais e apresentação de exemplos práticos; Aulas práticas para visionamento e análise de imagens” (Documento L) “Aulas teóricas com recurso a meios audiovisuais, visitas de estudo e apresentação de exemplos práticos; Aulas teórico-práticas de acompanhamento de projecto de investigação; Sessões de debate e apreciação colectiva dos projectos realizados ou em fase de realização” (Documento M)
		“a avaliação de conhecimentos das unidades	“A avaliação dos estudantes será

	3.3) Avaliação	<p>curriculares dos diversos cursos, desenvolve-se em regime normal” (art.3º, Documento E)</p> <p>“Quando a especificidade das matérias a lecionar, de índole tecnológica e especializada ou outra, não permita [...] a avaliação dos conhecimentos das unidades curriculares se desenvolva em regime normal [...] pode o mesmo, em termos de horas de contacto, ser agregado e/ou assegurado de forma modular” (art.4º, Documento E)</p> <p>“os docentes julgam do mérito científico dos estudantes avaliando os seus conhecimentos com juízos de valor que apenas se pautam pela lei e pela consciência, não havendo lugar a interposição de recurso das classificações por eles atribuídas” (art.7º, Documento E)</p> <p>“A avaliação ao longo das actividades lectivas poderá ser contínua ou periódica” (art.9º, Documento E)</p> <p>“Entre as metodologias/provas de avaliação que poderão ser de natureza diversa, de acordo com a índole de cada curso e unidade curricular, e pelos processos que os docentes julguem para o efeito mais convenientes, incluem-se entre outras, as seguintes: Provas escritas; Monografias; Trabalhos escritos com exposição oral; Trabalhos laboratoriais com elaboração de relatório; Resolução de temas práticos; Realização de estágios; Trabalhos de seminário; Realização de projectos; Participação nas sessões de contacto” (art.9º, Documento E)</p> <p>“Por avaliação contínua entende-se o processo que permite determinar em cada</p>	<p>preferencialmente contínua” (art.7º, Documento C)</p> <p>“A realização de quaisquer provas no âmbito da avaliação contínua nunca implicará a interrupção de aulas” (art.7º, Documento C)</p> <p>“As modalidades de avaliação, incluindo o cálculo da classificação final, de cada UC deve(m) constar do respetivo programa” (art.7º, Documento C)</p> <p>“Pela sua natureza, algumas unidades curriculares dos cursos [...] não têm exame final” (art.7º, Documento C)</p> <p>“Existem dois momentos em que os dados recolhidos no processo de avaliação dos estudantes se traduzem quantitativamente numa escala de 0 a 20 valores [...] a. Classificação de progresso b. Classificação total” (art.9º, Documento C)</p> <p>“A classificação de progresso tem por base a avaliação efectuada no decurso do processo de ensino/aprendizagem desenvolvido na unidade curricular” (art.9º, Documento C)</p> <p>“A classificação final coincidirá com a classificação de progresso no caso de: os estudantes não recorrerem ao exame; ou, recorrendo, não terem melhorado a sua classificação de progresso; e ainda no caso das unidades curriculares em que não esteja prevista a realização de exame final” (art.9º, Documento C)</p> <p>“As provas no âmbito da avaliação contínua poderão ser de natureza diversa: [...] a) Trabalhos de diversos tipos, individuais ou</p>
--	----------------	--	---

		<p>instante o progresso do estudante em relação a objectivos previamente fixados, bem como a eventual reformulação por parte do docente das estratégias de ensino adoptadas” (art.9º, Documento E)</p> <p>“Por avaliação periódica entende-se o processo que permite determinar o progresso do estudante pontualmente ao longo do semestre ou ano lectivo, em momentos pré-determinados, devendo as datas e modalidades da prestação de provas, bem como as ponderações a atribuir a cada uma, ser determinados e fixados pelo docente” (art.9º, Documento E)</p> <p>“Compete a cada docente responsável [...] fixar o regime de assiduidade como aferidor do volume de trabalho em termos de tempo despendido nas sessões de contacto, no sentido de poder ser considerado como um parâmetro nos critérios de avaliação, sendo recomendado que assuma o valor de 85%, mínimo 50%” (art.9º, Documento E)</p> <p>“A avaliação deve necessariamente compreender várias metodologias, devendo pelo menos dispor de vários momentos de avaliação incluindo o exame, sempre que haja lugar ao mesmo” (art.9º, Documento E)</p> <p>“A avaliação [...] deve ser estimulada e balizada e os respectivos critérios obrigatoriamente definidos de forma explícita” (art.11º, Documento E)</p> <p>“Por critérios de avaliação entende-se a aplicação de metodologias de avaliação para aferir as competências efectivamente adquiridas pelo estudante, tendo em conta o</p>	<p>em grupo d) Testes escritos e testes práticos e) Provas orais” (art.10º, Documento C, instituição B)</p> <p>“Sendo de carácter contínuo e formativo, a avaliação comporta igualmente momentos de avaliação sumativa, incidindo sobre: a qualidade da participação dos formandos nas sessões; os trabalhos realizados em pequeno grupo, durante as sessões ou em trabalho autónomo; um trabalho final, realizado individualmente. A classificação final é calculada da seguinte forma: participação nas sessões e trabalhos em pequeno grupo 40%; trabalho individual 60%” (Documento G)</p> <p>“A avaliação incidirá sobre a participação dos formandos nas sessões, nos trabalhos realizados em pequeno grupo e no trabalho final, a realizar individualmente. A classificação final é calculada da seguinte forma: participação nas sessões e trabalhos em pequeno grupo 40%; trabalho individual 60%” (Documento H)</p> <p>“A avaliação será contínua e terá como base: Trabalhos de pesquisa individuais e/ou de grupo; Realização de fichas de leitura e resumos críticos de obras indicadas ou parte das mesmas; Participação nas aulas através de exposições orais ou escritas, comentários a textos, trabalhos de grupo” (Documento I)</p> <p>“20% Intervenção participada e colaborativa nas actividades desenvolvidas; 25% Apresentação/partilha de trabalhos; 45% Qualidade do trabalho prático desenvolvido; 10% Auto, hétero, co-avaliação” (Documento I)</p>
--	--	--	---

		<p>volume de trabalho da unidade curricular e os objectivos previamente estabelecidos” (art.11º, Documento E)</p> <p>“Os docentes [...] devem até ao 8º dia após o início das sessões de contacto, propor o regulamento de avaliação do aproveitamento dos estudantes, fixando: o tipo de avaliação por que optam: Contínua ou periódica; as metodologias/provas de avaliação a adoptar [...]; Os parâmetros para a atribuição da classificação final [...]; Os coeficientes de ponderação a aplicar às diferentes metodologias para a atribuição da classificação de ensino-aprendizagem” (art.11º, Documento E)</p> <p>“Compete ao docente [...] no início do semestre ou ano lectivo, definir os critérios de avaliação [...] e comunicar os mesmos, por escrito na forma digital ao Director de Curso e responsável pelo Departamento” (art.11º, Documento E)</p> <p>“Após a classificação das provas [...], será facultada aos estudantes a consulta das respectivas provas e prestados esclarecimentos sobre a correcção das mesmas. Os docentes [...] realizarão uma sessão de correcção de cada prova escrita [...] sempre que mais de metade dos alunos que se submeteram a essa prova o solicitem” (art.13º, Documento E)</p> <p>“A avaliação de conhecimentos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem será individual. Os trabalhos de grupo não poderão constituir elemento único de apreciação” (art.14º, Documento E)</p>	<p>“A avaliação será contínua e terá como base: Trabalhos de pesquisa individuais e/ou de grupo; Realização de fichas de leitura e resumos críticos de obras indicadas ou parte das mesmas; Participação nas aulas através de exposições orais ou escritas, comentários a textos, trabalhos de grupo” (Documento J)</p> <p>“20% Intervenção participada e colaborativa nas actividades desenvolvidas; 25% Apresentação/partilha de trabalhos; 45% Qualidade do trabalho prático desenvolvido; 10% Auto, hétero, co-avaliação” (Documento J)</p> <p>“A avaliação será contínua e terá como base: Trabalhos de pesquisa individuais e/ou de grupo; Realização de fichas de leitura e resumos críticos de obras indicadas ou parte das mesmas; Participação nas aulas através de exposições orais ou escritas, comentários a textos, trabalhos de grupo” (Documento L)</p> <p>“Um trabalho teórico de investigação sobre um dos temas sugeridos, neste documento, ou a sugerir pelo aluno” (Documento L)</p> <p>“Participação dos alunos nas aulas (através de exposições orais e escritas, comentários a textos, trabalho de grupo) 30%; Realização de trabalhos individuais de pesquisa e análise 70%” (Documento L, instituição B)</p> <p>“A avaliação será contínua e terá como base: Trabalhos de investigação individuais e/ou de grupo, com apresentação pública; Realização de fichas de leitura e resumos críticos de obras indicadas ou parte das mesmas; Participação nas aulas através de exposições orais ou escritas, comentários a</p>
--	--	---	--

		<p>“O resultado da avaliação de conhecimentos [...] será traduzido pela recusa de frequência ou pela concessão desta. O parâmetro de “frequência” atribuído no final de cada unidade curricular deve traduzir uma “avaliação mínima” do estudante [...] no final das actividades de contacto” (art.15º, Documento E)</p> <p>“Por frequência entende-se o grau de conhecimentos mínimos que o estudante demonstre ter adquirido [...] que lhe permitam apresentar-se a exame, dependendo a concessão da mesma do regime de assiduidade fixado e da obtenção mínima de 6 valores” (art.15º, Documento E)</p> <p>“Face às metodologias de avaliação utilizadas nomeadamente de natureza integrada e global [...] o docente responsável [pode] conceder a dispensa de exame” (art.15º, Documento E)</p> <p>“Por exames entende-se a realização de provas escritas e/ou orais, ou a análise e discussão de um trabalho final previamente proposto pelo docente” (art.17º, Documento E)</p> <p>“Nas unidades curriculares em que o ensino é de índole essencialmente prática, poderá não haver exames” (art.17º, Documento E)</p> <p>“A classificação final de cada unidade curricular [...] será qualitativa e traduzida por REPROVADO [e] quantitativa quando corresponde a aprovação” (art.19º, Documento E)</p> <p>“Como complemento às provas escritas na</p>	<p>textos, trabalhos de grupo” (Documento M)</p> <p>“Participação dos alunos nas aulas (através de exposições orais ou escritas, comentários a textos, trabalhos de grupo) 25%; Realização de trabalhos de investigação 50%; Apresentação 25%” (Documento M)</p>
--	--	--	--

		<p>avaliação de conhecimentos ao longo das actividades lectivas ou no exame e em alternativa a este pode haver uma prova oral” (art.36º, Documento E)</p> <p>“Reflexão Crítica sobre o papel do Professor na promoção da cidadania e sua relação com o combate à violência (50%)” (Módulo 1 e 2, Documento I)</p> <p>“Trabalho de grupo (25%)” (Módulo 3, Documento I)</p> <p>“Elaboração, na última aula do módulo, de um ensaio de acordo com as seguintes normas: i) Tema relacionado com o programa do módulo; ii) Tamanho máximo de 4 páginas (1 folha de teste). O ensaio será classificado, até um máximo de 5 valores (25% do total da uc), com base nos seguintes critérios: adequação dos conteúdos; estruturação da resposta; correcção da expressão escrita; capacidade reflexiva” (Módulo 4, Documento I)</p> <p>“ Estudo dos planos de estudos que configuram cursos e dos programas da disciplina de Educação Tecnológica, na sua organização horizontal (no mesmo ano) e vertical (ao longo dos anos [...]) - 10% avaliação final. Um trabalho teórico de investigação sobre um dos temas sugeridos, neste documento, ou a sugerir pelo aluno 70% avaliação final + Apresentação Oral à turma 20% avaliação final” (Documento L)</p>	
--	--	--	--

Anexo U

Tabela de Categorias de Análise Utilizadas no Tratamento dos Dados das Entrevistas Semiestruturadas

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido Instituição A	Unidades de sentido Instituição B
1) Opiniões sobre as exigências/dificuldades sentidas na prática docente no ES	1.1) Características dos alunos	<p>“a competição” (Entrevista B)</p> <p>“eles (alunos) não estavam preocupados em analisar o seu desempenho, em confrontar com aquilo que eram os critérios da docente, mas sim, em comparar” (Entrevista B)</p> <p>“Eles (alunos) estão muito concentrados no resultado” (Entrevista B)</p> <p>“o estarem (alunos) centrados no resultado” (Entrevista B)</p> <p>“centram-se (alunos) muito naquilo que é objetivo, que o professor dá e expõe no diapositivo e em tudo aquilo que diz. É difícil ver alunos a tirar apontamentos [...] estão (alunos) muito focados naquilo que formalmente parece estar a ser explorado” (Entrevista B)</p> <p>“A geração de agora acredita que domina tudo” (Entrevista B)</p> <p>“com uma convicção de que são bons” (Entrevista B)</p> <p>“Refletem (alunos) pouco, refletem muito pouco” (Entrevista B)</p> <p>“falta de pré-requisitos que dificultam um</p>	<p>“São (alunos) pouco reflexivos” (Entrevista D)</p> <p>“têm (alunos) um discurso completamente diferente e parece crítico, mas que na prática não o é” (Entrevista D)</p> <p>“a pouca preparação dos alunos” (Entrevista D)</p> <p>“a falta daquela paixão que eu às vezes sinto que não sinto neles (alunos)” (Entrevista D)</p> <p>“Às vezes desmotiva-me por ver que não há essa procura, essa procura que eu tenho e que não vejo neles (alunos)” (Entrevista D)</p> <p>“vêm aprender e a ouvir o que os mestres têm a dizer” (Entrevista D)</p> <p>“Acho que os alunos são muito pouco críticos. São comodistas, criticam quando se sentem pessoalmente afetados, mas olhar para o global é muito difícil, julgo que não lhes interessa, estão muito preocupados consigo mesmos” (Entrevista F)</p>

		<p>bocado a transmissão daquilo que nós pretendemos para a unidade curricular” (Entrevista C)</p> <p>“o absentismo [...], há um elevado grau de absentismo” (Entrevista C)</p> <p>“os alunos que cada vez mais nos chegam sem os pré-requisitos que seriam desejáveis” (Entrevista D)</p>	
	1.2) Complexidade das responsabilidades e tarefas	<p>“a burocracia. Os trâmites administrativos que nos sufoca cada vez mais e que ocupam seguramente 70% do nosso tempo” (Entrevista D)</p>	<p>“Neste momento, a ideologia do trabalho, que é a ideologia da produtividade, da produção, um indivíduo é bom, se produzir muito, se trabalhar muito. Não é bom se pensar muito e eu para pensar não posso estar a produzir, tenho de estar a pensar, ou a ler, ou a estudar, ou a desenhar... essas atividades, que são tidas como lúdicas ou tidas como extra trabalho, deveriam ser a parte principal da nossa vida” (Entrevista A)</p> <p>“poder calmamente pensar nas coisas e isto faz parte de um tempo que o ser humano deveria ter” (Entrevista A)</p> <p>“eu sinto uma aceleração brutal nos últimos anos” (Entrevista A)</p> <p>“o trabalhador não especializado sai do seu emprego e desliga, nós não!” (Entrevista A)</p> <p>“nós, neste momento, pomos o emprego à frente de tudo” (Entrevista</p>

			<p>A)</p> <p>“Nós temos responsabilidades complexas aqui, com pessoas, com tudo” (Entrevista A)</p> <p>“a única coisa que me desmotiva é às vezes a quantidade de trabalho que temos como docentes” (Entrevista B)</p> <p>“há funcionamentos na instituição que [...] são estapafúrdios, mudam-se constantemente regras, reformas [...] Às vezes estamos ainda a sedimentar um sistema informático qualquer, de inserção de notas, de sumários, etc. e passados seis ou sete meses está-se a mudar aquilo e a fazer de novo” (Entrevista B)</p> <p>“Há pessoas que não podendo assumir cargos de coordenação efetivamente estão a assumir esse papel [de Coordenadores de curso], apesar de haver outra pessoa que dá o nome” (Entrevista E)</p> <p>“toda a burocracia, o peso que foi crescendo de exigência de papelada, acabam por aborrecer” (Entrevista F)</p> <p>“Hoje, tenho a sensação de que o professor dá aulas nas horas livres e que vem para a escola fazer tarefas administrativas como preencher relatórios, fazer candidaturas, fazer processos de avaliação [...] O foco do seu trabalho está deslocado completamente [...]. Eu acho que o que sai daqui penalizado é a</p>
--	--	--	---

		<p>capacidade que cada um de nós tem para preparar as suas aulas, para investigar e, portanto isso é altamente desmotivador! Uma pessoa sentir que desloca o foco de intervenção profissional sem que tenha lutado por isso, parece-me sempre negativo” (Entrevista G)</p> <p>“No meio destas coisas são-lhes exigidas milhares de tarefas, desde de coordenação de cursos, apoio aos alunos, portanto milhares de tarefas nas quais ele se perde sistematicamente. Nós somos os psicólogos, dinamizadores, pessoal de secretaria” (Entrevista G)</p>
	1.3) Critérios para avaliação do desempenho docente	<p>“temos critérios apertados para tudo, a avaliação” (Entrevista A)</p> <p>“Hoje, a atividade docente é extremamente exigente!” (Entrevista B)</p> <p>“Isto é ensino politécnico, até 2015 todos os professores têm de ter o grau de doutor ou de especialista. Como princípio eu acho que é muito positivo. Desmotiva-me um pouco que os doutoramentos tenham de ser feitos à pressão” (Entrevista E)</p> <p>“aspetos sobre a avaliação do desempenho docente, pois há aspetos que eu consigo perceber à partida que não são corretos e que não são justos. Por exemplo, temos professores que</p>

1.4) Reconhecimento da profissão docente			<p>não podem assumir cargos de coordenação, mas ter esses cargos dá pontos!” (Entrevista E)</p> <p>“há exageros na exigência e era preferível que esse tempo fosse investido na investigação e no processo de ensino-aprendizagem” (Entrevista F)</p>
		<p>“o professor está um bocadinho descredibilizado” (Entrevista B)</p>	<p>“vemos ordenados dez, vinte, trinta vezes superiores ao nosso mensal, de indivíduos que fazem o mesmo que nós, as responsabilidades são semelhantes” (Entrevista A)</p> <p>“o professor ganha mal” (Entrevista A)</p> <p>“socialmente não é muito bem visto [...] não é uma profissão reconhecida” (Entrevista A)</p> <p>“estou a sentir que realmente está a haver uma mudança para pior [...] tem-se vindo a degradar” (Entrevista A)</p> <p>“Em termos remuneratórios” (Entrevista B)</p> <p>“é claro que às vezes me sinto desmotivado, quando chego ao final do mês e digo que o trabalho que se tem e o investimento que se faz...” (Entrevista B)</p>
			<p>“nós temos consciência que hoje [...]</p>

	1.5) Atualização científica		<p>há muita produção científica em várias áreas! Ela é constantemente atualizada” (Entrevista B)</p> <p>“este processo de constante atualização da produção científica obriga a ter este sentido de constante preocupação de nos atualizarmos, de irmos aos repositórios, de ler revistas, de estar constantemente atento aos números atuais das revistas que saem e isto ocupa muito tempo!” (Entrevista B)</p> <p>“acho que é altamente desmotivante a promiscuidade que existe entre o ensino e a investigação. Não é possível ensinar sem investir de alguma maneira na investigação, mas o tempo que nos é deixado livre, faz com que a investigação seja um remedeio e não uma coisa muito a sério” (Entrevista G)</p> <p>“havia uma percentagem do horário laboral que era possível dedicar à investigação [...] Hoje em dia, os professores já só vão aos Congressos onde comunicam. Não têm qualquer possibilidade de irem a outros Congressos” (Entrevista G)</p>
	1.6) Condições físicas de lecionação		<p>“As instalações também não são fantásticas. [...] este edifício, por exemplo que é labiríntico, escuro, deprimente” (Entrevista E)</p>
		“o contributo que nós poderemos dar na	“de consciencializar os alunos para

<p>2) Motivações pessoais relativas à docência no ensino superior</p>		<p>formação de um indivíduo, o poder criar oportunidades de desenvolvimento desse indivíduo que pretende exercer uma prática profissional [...] saber que temos esse papel [...] somos essencialmente criadores de oportunidades de desenvolvimento de competências num determinado aluno” (Entrevista B)</p> <p>“A possibilidade de transmitir os meus conhecimentos” (Entrevista C)</p> <p>“gerar também alguma motivação profissional nos alunos [...]. É importante motivá-los para a sua atividade profissional e dar-lhes algum gosto naquilo em que estão envolvidos” (Entrevista C)</p> <p>“aspetos que dizem respeito ao próprio desenvolvimento humano, quer do professor, quer, eventualmente, dos alunos dos diversos graus” (Entrevista D)</p> <p>“como sendo um instrumento privilegiado de intervenção na sociedade, de transformação social” (Entrevista D)</p> <p>“a necessidade de obter retorno da própria investigação que se faz, que se expõe” (Entrevista D)</p> <p>“capacidade de estabelecer com os alunos uma relação pautada, sobretudo, pelo aspeto intelectual, do que propriamente pela autoridade” (Entrevista D)</p> <p>“espaço de relacionamento” (Entrevista D)</p>	<p>uma prática reflexiva [...] é criar esta consciência crítica da realidade” (Entrevista B)</p> <p>“o despertar consciências, é provocar a reflexão” (Entrevista B)</p> <p>“pensar que tenho um papel importante para a formação dos alunos” (Entrevista C)</p> <p>“perceber que o meu papel tem influência na ligação e no desenvolvimento de uma paixão pela educação” (Entrevista C)</p> <p>“penso que é sempre estimulante este papel social” (Entrevista D)</p> <p>“de poder dar a minha experiência a futuros professores para que lhes possa transmitir as minhas ideias” (Entrevista D)</p> <p>“Eu gosto muito de partilhar o conhecimento, não é transmitir, é mesmo partilhar, porque eu também aprendo muitas coisas com os meus alunos [...] é isso que me dá prazer” (Entrevista E)</p> <p>“O que me motiva é poder partilhar, acho que quando as pessoas conversam e nas aulas eu converso muito com os alunos no sentido construtivo, não é deitar conversa fora, há sempre partilha de ideias e de conhecimento e as pessoas crescem um bocadinho! É a coisa mais positiva que há” (Entrevista E)</p>
---	--	---	--

			<p>“Aprendo muito com os meus alunos, com o contacto com outras idades” (Entrevista F)</p> <p>“a partilha do conhecimento” (Entrevista G)</p> <p>“é a forma mais eficaz de crescermos intelectualmente é termos que ensinar” (Entrevista G)</p> <p>“o professor questiona-se de uma forma diferente do investigador porque pode confrontar-se com mais dúvidas e tem que ter um conhecimento mais sólido, mais amplo e mais capaz de responder a contra argumentações que são diferentes do investigador [...]. Lida com uma camada populacional que não tem acesso à mesma informação que ele tem e, às vezes, a simples forma de colocar as questões e de não conseguir perceber obrigam a que o professor faça uma investigação mais ampla” (Entrevista G)</p> <p>“Eu gosto do que faço e gosto muito de dar aulas” (Entrevista B)</p> <p>“continuo numa fase ainda de muito encantamento” (Entrevista C)</p> <p>“este gosto que eu tenho pelo ensino” (Entrevista D)</p> <p>“Eu gosto muito de ensinar” (Entrevista E)</p>
--	--	--	--

			<p>“alteração da minha própria maneira de ver o mundo” (Entrevista G)</p> <p>“O envolvimento com os alunos” (Entrevista C)</p> <p>“As relações pessoais com os alunos são ótimas! É muito positivo os alunos passarem por nós e passados não sei quantos anos continuam a falar connosco. Acho isso muito gratificante!” (Entrevista E)</p> <p>“É sempre a relação com os alunos, que é privilegiada, pois é uma relação humana” (Entrevista F)</p>
3) Perceção sobre a missão atual do ensino superior		<p>“é um pouco isto que o ensino superior lhes (alunos) deve dar, esta oportunidade de saber transferir o conhecimento para a realidade” (Entrevista B)</p>	<p>“Bolonha é decorrente de uma crise económica mundial e de uma conceção diferente do que é a formação a nível superior. O conceito de formação que se tem hoje é diferente!” (Entrevista G)</p>
4) Opinião dos docentes sobre os pressupostos formativos da instituição			<p>“numa escola que estava ainda em formação, onde se discutiram coisas, permitiu um convívio muito alargado porque as pessoas estavam muito recetivas em criar qualquer coisa de novo” (Entrevista A)</p> <p>“as ESE apareceram com esse vetor de inovação, de procura de novos trajetos, de novos processos de ensino, num determinado momento, até um pouco mais avançado do que aquilo que seria expectável” (Entrevista A)</p>

			<p>“a ESE nunca teve uma postura naquela linha clássica” (Entrevista C)</p> <p>“visto que nos aproximámos muito da ligação à prática, do questionamento, [...] o nosso percurso é já nesse posicionamento” (Entrevista C)</p> <p>“O próprio aluno tem um papel ativo na construção e desenvolvimento do conhecimento, na investigação, a ESE sempre se pautou por promover esse trabalho de investigação, pesquisa do próprio de forma autónoma” (Entrevista C)</p> <p>“Embora eu pense que ao nível das ESE, no nosso país, já há muitos anos que se trabalha num sentido de grande proximidade com o aluno, ao contrário de outras instituições de ensino superior que têm um outro registo” (Entrevista C)</p> <p>“a vertente mais sócio crítica foi sempre uma aposta, a ação do aluno face ao conhecimento e ser crítico reflexivo e nesse lado não mudou muito” (Entrevista C)</p>
5) Papel do Coordenador de Curso	5.1) Perfil de competências e características exigidas	<p>“Disponibilidade” (Entrevista A)</p> <p>“facilidade de entendimento, de gerar entendimentos com os intervenientes” (Entrevista A)</p> <p>“de resolver problemas” (Entrevista A)</p> <p>“boa vontade também é importante”</p>	<p>“deve criar bom ambiente para que essas coisas funcionem” (Entrevista A)</p> <p>“ser uma pessoa superativa” (Entrevista A)</p> <p>“não devo ser [...] mais importante [...] do que qualquer outro professor” (Entrevista A)</p>

		(Entrevista A)	<p>“Eu acho que as coisas devem ser muito abertas, em educação [...] até por uma questão de princípio, porque isto é a formação do ser humano” (Entrevista A)</p> <p>“deve ser aquele indivíduo que deve pôr a funcionar as coisas” (Entrevista A)</p> <p>“não interferir no foro pessoal, quer de aluno, quer de professor” (Entrevista A)</p> <p>“Não pode haver essa figura, não posso julgar” (Entrevista A)</p> <p>“ter uma visão genérica” (Entrevista A)</p> <p>“servir de pivô, de distribuição das coisas, de organização” (Entrevista A)</p> <p>“deve mesmo coordenar, organizar” (Entrevista A)</p> <p>“responsabilização para que o trabalho funcione bem” (Entrevista A)</p>
		<p>“seleção de candidatos” (Entrevista A)</p> <p>“resolução de problemas que podem surgir, neste caso, na colocação de estagiários, no funcionamento dos estágios” (Entrevista A)</p> <p>“quando há alguma dificuldade, muitos dos alunos são trabalhadores/estudantes,</p>	<p>“o processo de creditações” (Entrevista A)</p> <p>“passa muito por ser aquela pessoa que é contactada para tudo” (Entrevista A)</p> <p>“confidente e coisas do género” (Entrevista A)</p>

	<p>5.2) Principais tarefas</p>	<p>e quando é necessário coordenar as atividades de trabalho com as aulas, eu tento sensibilizar os docentes para isso” (Entrevista A)</p> <p>“não tem a minha intervenção (recrutamento dos docentes do mestrado)” (Entrevista A)</p> <p>“Não estive envolvido na criação do curso [...] não tive intervenção direta [na] definição das diferentes unidades curriculares” (Entrevista A)</p> <p>“o que eu tento fazer é ir acompanhando aquilo que é sumariado ao longo do semestre para verificar se vai sendo lecionado o que está na ficha da disciplina [...] aqueles pontos que considero mais importantes. Tento ir acompanhando com alguma periodicidade os sumários” (Entrevista A)</p> <p>“O diretor de curso tem o dever de os questionar o que é que correu bem, o que correu menos bem, o que gostariam que fosse diferente” (Entrevista B)</p>	<p>“organização” (Entrevista A)</p> <p>“decisão a vários níveis [...] também ao nível científico, ao nível pedagógico” (Entrevista A)</p> <p>“coordena também a comissão de curso e essa comissão auxilia-o em algumas tarefas” (Entrevista A)</p> <p>“distribuir trabalho” (Entrevista A)</p> <p>“procurámos falar com as pessoas (recrutamento de docentes para o mestrado)” (Entrevista A)</p> <p>“este curso [...] foi pensado por um grupo, ao qual eu pertenci também” (Entrevista A)</p> <p>“sinto-me pertencente a essa família que criou este curso [...] essas pessoas, este núcleo essencial, é que começou a ponderar e a debater e a fazer a estrutura do curso” (Entrevista A)</p> <p>“na gestão já tem mesmo de ser o coordenador” (Entrevista C)</p> <p>“O coordenador de curso é um órgão de interface entre os alunos, os docentes, o Conselho Pedagógico e a Presidência da escola” (Entrevista G)</p> <p>“Não acompanho muito” (Entrevista A)</p> <p>“interferência [...] do chamado núcleo organizador ou responsável pelo mestrado, seja o coordenador, seja a</p>
--	--------------------------------	--	--

			<p>comissão científica [...] no sentido de dizermos o que é que queremos, dizermos o que é este mestrado, discutirmos, até um determinado ponto, mas essa discussão é genérica” (Entrevista A)</p> <p>“a [...] forma de controlo é muito pequena, [...] eu não vou assistir às aulas, nem quero, nem tenho competência para isso, nem sou fiscal” (Entrevista A)</p> <p>“através de <i>feedback</i> dos alunos, quer através de inquéritos, quer através de uma reunião, que fazemos normalmente, uma ou duas reuniões por ano” (Entrevista A)</p> <p>“inquérito anónimo escrito” (Entrevista A)</p>
	5.3) Motivações para o exercício do cargo	<p>“tentar colocar os primeiros mestrados no mercado de trabalho” (Entrevista A)</p> <p>“Atender às expectativas que os alunos tinham quando concorreram” (Entrevista A)</p> <p>“ver se de facto está a funcionar” (Entrevista A)</p> <p>“compreender aquilo que estive a ser bem feito e que no novo pode ser alterado” (Entrevista A)</p>	<p>“ter uma visão [...] mais global da situação” (Entrevista A)</p> <p>“ter a possibilidade de quando se discute com os seus colegas de perceber que se tem uma visão um bocadinho diferente da visão pontual de cada um dos professores que está mais desligado” (Entrevista A)</p> <p>“poder tomar [...] o pulso para o que se está a passar no mestrado” (Entrevista A)</p> <p>“pode dar algum gozo sentir-se que</p>

			nós podemos fazer alguma coisa pelo próprio mestrado, que está também um bocado nas nossas mãos modificar as coisas, isso pode dar algum prazer, o prazer de se sentir útil, de colaborar com os outros” (Entrevista A)
	5.4) Dificuldades/apreciação sobre o cargo	<p>“A burocracia [...]. O facto de muitas vezes termos de ser nós próprios a fazer o trabalho dos Serviços Académicos. Acho que não deveria ser a nossa função! [...] todos os diretores de curso, com quem converso, têm falado dessa dificuldade é o que é mais difícil de gerir, mesmo para gerir também as nossas outras atividades” (Entrevista A)</p>	<p>“sinto que não sou uma pessoa com grande capacidade para o trabalho de eficácia burocrática” (Entrevista A)</p> <p>“As funções do coordenador de curso são excessivas” (Entrevista A)</p> <p>“acho que o coordenador de curso [...] é daqueles lugares que é criado para dar demasiado trabalho” (Entrevista A)</p> <p>“Não me agradaria [...] continuar muitos anos como coordenador de curso porque acho que são demasiadas funções centralizadas e que não se justifica muito” (Entrevista A)</p> <p>“cai muita coisa em cima do coordenador de curso” (Entrevista A)</p> <p>“não gosto muito (cargo de coordenador de curso)” (Entrevista A)</p> <p>“o processo de creditações, para mim, é aborrecido” (Entrevista A)</p> <p>“para mim não é interessante (cargo de coordenador de curso)” (Entrevista A)</p> <p>“prefiro não ter redução de horário,</p>

			porque não dá para nada! Não é numa hora por semana... porque isto é uma coisa sem horas! [...] trabalho à noite e aos fins de semana [...] a nossa vida está completamente minada pelo trabalho” (Entrevista A)
6) Conceção dos programas	6.1) Grau de participação/autonomia dos docentes	<p>“com base no dossier da criação do próprio curso, os docentes têm acesso às fichas de disciplina da criação do mestrado [...] são unidades curriculares que funcionam para vários cursos, tentam adequar aquilo que lecionam àquilo que é a ficha inicial do curso [...]. Muitas vezes é difícil e terá de haver ajustamentos, redução de conteúdos ou adicionamento de outros para tentar que a unidade curricular seja válida para uma maior gama de cursos. Os docentes têm autonomia nesse aspeto” (Entrevista A)</p> <p>“Não fui eu que fiz o programa, portanto não lhe consigo responder a esta pergunta [...] mas não, o meu papel não passou pela conceção (programas)” (Entrevista B)</p>	<p>“tem que haver um debate, uma série de encontros entre o professor responsável e o professor que está a lecionar” (Entrevista A)</p> <p>“O responsável pelo programa pode ser, ou não, o professor que a leciona [...]. Normalmente [os docentes que lecionam] não têm interferência [...], porque eles, de uma maneira geral, começaram a lecionar depois” (Entrevista A)</p> <p>“Eu, enquanto docente, não tenho poder, posso discutir, posso colocar a minha opinião, mas o Conselho Científico é que decide [as formas de avaliação]” (Entrevista B)</p> <p>“O programa também não foi feito por mim” (Entrevista B)</p> <p>“não fui eu que entrei nesse processo!” (Entrevista B)</p> <p>“nas outras são decididas pela equipa de docentes, o docente pode decidir a avaliação de acordo com o que pretende, se é uma equipa discutem, avaliam e veem o que é melhor para se fazer” (Entrevista B)</p>

			<p>“foi construído também comigo” (Entrevista C)</p> <p>“Ao nível da construção do programa as ideias foram discutidas, o que poderia ser mudado em relação ao passado e, portanto embora no caso desta unidade curricular esta já fosse a lógica de funcionamento” (Entrevista C)</p> <p>“Elas estavam decididas e o programa foi-me mostrado e a pessoa que dá a cadeira [...] deu-me toda a liberdade de trabalhar sobre esse programa. Eu trabalhei sobre esse programa, mas poucas alterações fiz, portanto respeitei o que já estava. Foi decidido por ele e depois aprovado por mim e foi decidido pelos meus critérios” (Entrevista D)</p> <p>“tive liberdade de o modificar. Praticamente não o modifiquei porque concordei com ele” (Entrevista D)</p> <p>“Eu não fiz o programa, porque ele já estava feito antes de eu vir” (Entrevista E)</p> <p>“O programa é flexível para se poder mudar. A natureza de um trabalho pode mudar, o tipo de trabalho de grupo pode ser diferente, pode ter apresentação ou não ter, a apresentação pode ser de várias formas, o trabalho individual pode ser feito em casa, pode ser feito na aula, portanto há múltiplas possibilidades e neste caso eu vou gerindo” (Entrevista</p>
--	--	--	---

			<p>C)</p> <p>“Também tem muito a ver com a turma. O que acontece muitas vezes é que os conteúdos estão apresentados de determinada forma, mas não têm de seguir aquela sequência linear. Dependendo das questões, das vivências que têm” (Entrevista C)</p> <p>“Muitas vezes aprofundamos conteúdos com determinadas turmas, com outras aprofundamos outros, conforme as vivências que os alunos têm” (Entrevista C)</p> <p>“Um docente que na sequência de uma prática educativa não altere nada na conceção da sua unidade curricular ou teve muita sorte e acertou logo à primeira ou, então, está surdo ao que acontece dentro da sala de aula. Uma unidade curricular não se faz no papel logo no primeiro ano em que aparece, vai-se fazendo fruto daquilo que o professor também está a aprender ao lecionar aquela disciplina. Há coisas que resultam, há outras que não resultam, há coisas que motivam mais os alunos, coisas que não motivam... na unidade curricular que leciono já comecei a dar de várias maneiras diferentes” (Entrevista E)</p> <p>“Todos os anos mudo qualquer coisa no Programa. Apesar de ter de o cumprir, vou ajustando conforme os grupos e as turmas” (Entrevista F)</p> <p>“Altereí porque achei que era mais</p>
--	--	--	---

			<p>apetecível para os alunos, porque achei que era mais dinâmico” (Entrevista G)</p> <p>“Acho que ser professor também é ter essa capacidade de decisão. O professor à partida tem que ter mais informação do que os alunos, se não tem mais informação não deve ser professor! Saber fazer a gestão do que é necessário ao aluno em função do perfil de saída, também acho que deve ser uma atribuição do professor” (Entrevista G)</p> <p>“Ele consegue um programa que depois funciona nuns pontos e não funciona noutros, vai-se ajustando” (Entrevista G)</p> <p>“mas [o professor] pode considerar que para esse perfil é fundamental [que o aluno adquira] conhecimentos básicos que não adquiriu anteriormente” (Entrevista A)</p> <p>“eu acho que é importante a liberdade desse professor ser absolutamente total, a liberdade da aplicação do programa... eu tenho de acreditar 100% nele” (Entrevista A)</p> <p>“Os professores devem ter autonomia completa são pessoas com formação específica nessa área a quem eu tenho de confiar” (Entrevista A)</p> <p>“acho que a autonomia tem de ser absoluta, eu tenho de confiar de forma absoluta nos meus colegas de</p>
--	--	--	--

			<p>diferentes áreas” (Entrevista A)</p> <p>“No âmbito da lecionação, tenho toda a autonomia, neste caso, para dentro dessa seleção das metodologias, mesmo porque estão definidas no geral no programa. Imaginando que as coisas não estão a correr bem, posso mudar” (Entrevista C)</p> <p>“nos programas temos lá as competências de carácter mais técnico no sentido de os alunos entenderem o que têm de ficar a saber no final daquele programa, mas depois eu próprio introduzo outro tipo de competências, nomeadamente o trabalho em grupo, o trabalho colaborativo, esta predisposição para a análise crítica e para o posicionamento crítico, com sensatez, [...] eu não me fixo nas competências programáticas, há outras competências que os alunos têm de ter e que não vêm nos programas” (Entrevista B)</p> <p>“Nós temos muita autonomia no sentido de cada professor poder fazer o que muito bem entende” (Entrevista E)</p> <p>“uma reunião [...] que é centrada na comissão científica de curso, às vezes é alargada a mais um ou dois docentes e às vezes tenho o cuidado de convidar todos os docentes para essas reuniões” (Entrevista A)</p>
		“Não estão intimamente envolvidos no	

	6.2) Grau de envolvimento dos alunos	<p>funcionamento da disciplina. Poderão tentar condicionar mais o [...] docente da disciplina para que ele aborde mais determinado tema” (Entrevista A)</p> <p>“há opiniões sobre aquilo que gostam em determinada disciplina, ou não gostam e aquilo que acham que poderia ser melhorado, mas não tem de facto a ver com o funcionamento da própria disciplina, tem mais a ver com opiniões pessoais dos alunos” (Entrevista A)</p> <p>“Eles (alunos), de alguma forma, são envolvidos [...] este feedback informal vai sendo feito” (Entrevista B)</p> <p>“Eles (alunos) são os intervenientes diretos do processo e, nesse sentido, o <i>feedback</i> é fundamental” (Entrevista B)</p> <p>“Parece-me positivo, quer das metodologias, quer do resultado que isso tem ao nível da motivação, um pouco também do otimismo com que encaram as coisas, na medida em que percebem que são parte interessada em que o processo corra bem e que o professor não é o único interessado em que o trabalho que se faça e que os objetivos também sejam alcançados, portanto acho que da parte dos alunos também há esse envolvimento e tem havido essa resposta. [...] mas não acho que seja uma originalidade de Bolonha. [...] sempre tive professores que discutiram isso e tive professores que nunca o fizeram [...]. Professores que fazem isso e que há outros que não o fazem” (Entrevista D)</p>	<p>“através de <i>feedback</i> dos alunos através de inquéritos” (Entrevista A)</p> <p>“Pode haver mais tarde correções, retificações [...] através dos inquéritos, através do que se passou [...] o <i>feedback</i> dos alunos” (Entrevista A)</p> <p>“pedimos aos alunos, sem constrangimentos ou hipotéticas represálias [...] tentamos que os mestrandos se abram de uma forma cuidadosa” (Entrevista A)</p> <p>“É claro que as opiniões dos alunos são dos alunos e as dos professores, são dos professores. Temos de pensar sempre nisso” (Entrevista A)</p> <p>“Eu acho que é importante... todos devemos estar implicados” (Entrevista A)</p> <p>“se estamos num processo educativo, julgo que toda a gente tem de estar implicada, não faz muito sentido [...] separar de forma excessiva aquilo que é separável aparentemente, mas que na realidade faz parte do mesmo processo” (Entrevista A)</p> <p>“parece-me um bocado tonto separarmos e dizermos que os professores devem ser implicados e os alunos não” (Entrevista A)</p> <p>“vou, talvez, insistir um pouco [...] nessas reuniões e fazer uma outra coisa que é arranjar grupos dentro da turma que redijam e que deem a sua</p>
--	--------------------------------------	---	---

	<p>“Na definição, acho que é um bocado difícil, porque aquilo que está definido à partida para determinada unidade curricular, [...] só perto do final [...] é que se apercebem daquilo que está bem e daquilo que está mal e já é um bocado tarde para se fazer alterações [...] essas indicações dos alunos no final do funcionamento de uma unidade podem ser úteis para cursos subsequentes [...]. No próprio ano letivo é difícil, ainda que haja alguma possibilidade [...] que esse assunto seja incluído no programa em detrimento de outros que eles considerem menos importantes. [...] pode ser aplicado depois na reformulação das unidades curriculares para lecionações seguintes ou futuras” (Entrevista A)</p> <p>“Eu acho que é o suficiente, porque o aluno vai sempre achar que é melhor algo que na verdade não é. Se calhar os docentes com a sua experiência e num mestrado como este que é tão diversificado com docentes de tantas formações diferentes, acho que traz um maior contributo na reestruturação do que propriamente os alunos terem um papel muito ativo” (Entrevista B)</p> <p>“Atenção ao valor que se dá! Não é negar o papel que eles (alunos) têm [...] mas eles não têm o conhecimento aprofundado do curso, da pedagogia e do ensino para estarem a dar sugestões muito concretas. Primeiro, eles vão apelar sempre à prática. Vão achar sempre que o que lhes falta é a prática. Há quem defenda que não há nada mais prático do que uma boa teoria. Eles fogem desta teoria e quando o</p>	<p>opinião por grupo, que discutam entre eles e apresentem a opinião e isso pode ser mais útil, porque [...] não compromete ninguém individualmente, não põem ninguém em cheque individualmente e a sua opinião está lá presente em grupo... sentem-se mais à vontade dessa forma [...] e menos coagidos” (Entrevista A)</p> <p>“são pontos de vista diferentes necessariamente e obrigatoriamente, eu acho que é bom, é bom que sejam diferentes” (Entrevista A)</p> <p>“se o aluno é adulto tem de ser implicado obrigatoriamente” (Entrevista A)</p> <p>“(participação dos alunos) até um determinado limite” (Entrevista A)</p> <p>“eles (alunos) não são implicados na definição do plano de estudos” (Entrevista A)</p> <p>“Quanto mais participação houver, melhor e mais esclarecidos estamos de todo o processo” (Entrevista B)</p> <p>“apelando sempre para que os alunos promovam a participação e que é na base da participação que está [...] um [...] ponto de partida para muitas coisas. Eu sou a favor do maior tipo de participação por parte de todos. Acho que os alunos deveriam participar e ter maior participação e força ao nível da forma de como as universidades e politécnicos desenvolvem os seus</p>
--	--	---

		<p>fazem vão-nos contaminar e não vão dar uma visão muito nem estratégia, nem muito realista do que possa ser. Portanto, acho que eles devem ser envolvidos, mas no papel que têm: de alunos, como alunos” (Entrevista B)</p>	<p> cursos, mas mais no sentido de cidadania, no sentido deste dever que nós temos, enquanto cidadãos, estarmos a olhar para aquilo que está à nossa frente e termos uma posição crítica” (Entrevista B)</p> <p>“Esse é um aspeto que tem vindo a ser trabalhado... mas eu não sou a melhor pessoa para falar sobre isso. Será mais ao nível do Conselho Pedagógico com o presidente que é uma das pessoas que está muito motivada e tem tido um papel excelente na procura de ouvir, de escutar os alunos e fazer com que a voz dos alunos seja de facto, não só escutada, mas que tenha impacto ou que tenha um papel importante na definição e na organização da ESE a todos os níveis. Mas isso é fundamental! Era muito importante que isso de facto fosse possível e rapidamente possível” (Entrevista C)</p> <p>“Depende do aluno que estamos a falar! Se for um aluno que venha fazer um mestrado mas com características daqueles alunos que vinham fazer mestrados antes do Processo de Bolonha, que sabiam melhor, hipoteticamente ou teoricamente, que saberiam ou teriam mais certezas, teriam uma capacidade de ajuizar o que lhes faltava, aí sim, poderiam ter um papel mais ativo na construção do currículo. Com o Processo de Bolonha os alunos que nos chegam à partida, embora na prática isso nem está a acontecer, à partida os alunos que nos vão chegar [...] seriam alunos</p>
--	--	---	--

			<p>acabadinhos de sair de uma licenciatura. Como é que um aluno acabadinho de sair de uma licenciatura, sem experiência, poderá ter a opção em construir um currículo? Eu acho que não tem [...] Eu aí penso que eles poderiam ter uma palavra, teoricamente, a dizer sobre o curso. Eu digo teoricamente, pois pela curta experiência que possuo mostra que se calhar não! Que se calhar eles vêm como os que acabaram a licenciatura agora. Ou seja, vêm aprender e a ouvir o que os mestres têm a dizer” (Entrevista D)</p> <p>“Nem sempre os alunos têm consciência daquilo que é melhor para eles. Nem sempre isso acontece. Eu quando andava a estudar achava algumas coisas que devia ser o ensino, algumas coisas mantenho, outras eu percebo que era um disparate completo! Ao fim destes anos todos percebo isto. [...] a verdade é que os alunos têm uma perceção de como o curso corresponde às suas necessidades que nós não temos, ou seja, nós podemos estar a fazer alguma coisa com as melhores das boas vontades e não estamos a conseguir dar resposta aos alunos” (Entrevista E)</p> <p>“Aquilo que é essencial são as conversas com os alunos, nós temos, de uma forma geral, uma relação muito próxima e os nossos alunos são muito diretos. Aquilo que não gostam, que acham mal, dizem. Há coisas que</p>
--	--	--	---

			<p>não mudamos por influência dos alunos, por isso eles são essenciais, têm sido essenciais na construção do curso” (Entrevista E)</p> <p>“Há inquéritos” (Entrevista F)</p> <p>“há a tal reunião presencial com convocatória entre a Comissão do Curso e os alunos” (Entrevista F)</p> <p>“Têm de ser envolvidos e são envolvidos. Isso é discurso meu, sempre” (Entrevista F)</p> <p>“No Mestrado acho que essa consciência existe mais, também são mais velhos e têm experiência profissional, alguns deles. Se não foram envolvidos diretamente, foram e são indiretamente, pois até mesmo na cultura de avaliação. A comissão de curso pede um ponto de situação, análise <i>swot</i> oral e temos esse <i>feedback</i> em atenção para o ano seguinte, fazemos ajustes nas metodologias, no número de horas, etc. Já tivemos três alterações ao plano de estudos deste Mestrado [...] temos feito um esforço para estar atentos e aproveitar as contribuições dos alunos. No Mestrado sobretudo são muito participativos e sabem que poderá servir para os colegas dos anos seguintes. Quando fizemos o curso, realizámos entrevistas, aplicámos inquéritos e tivemos em conta os resultados de alguns anos de avaliação dos cursos PEB” (Entrevista F)</p>
--	--	--	---

			<p>“todos anos há inquéritos sobre cada uma das unidades curriculares, todos os anos os alunos se dirigem as professores e comentam o que se está a passar aqui, ali ou acolá e é claro que essas opiniões são tidas em linha de conta” (Entrevista G)</p> <p>“Os alunos interferem na mudança” (Entrevista G)</p> <p>“Na organização dos cursos os alunos são envolvidos. Os alunos são ouvidos, avaliam as disciplinas, avaliam os cursos e a sua opinião é tomada em linha de conta nos relatórios feitos sobre os cursos pelos Coordenadores de Curso” (Entrevista G)</p> <p>“Eles aí estão a participar na conceção da disciplina, porque na gestão do quotidiano pedagógico são eles que dão as indicações ao professor se está a funcionar, ou não. Se eles podem participar ativamente? Claro.” (Entrevista G)</p> <p>“Eu sou coordenadora de um curso, todos os anos há uma reunião de focus group com os alunos do último ano, todos anos há inquéritos sobre cada uma das unidades curriculares, todos os anos os alunos se dirigem as professores e comentam o que se está a passar aqui, ali ou acolá e, é claro que essas opiniões são tidas em linha de conta” (Entrevista G)</p> <p>“O que é que faz mudar o professor? O</p>
--	--	--	---

			<p>aluno, a interação pedagógica” (Entrevista G)</p> <p>“Na conceção da unidade curricular, na conceção mesmo, eu acho que o aluno, enfim... é muito difícil o aluno saber como é que uma unidade curricular deve ser gerida e eu acho que uma unidade curricular deve ser atribuída ao docente da disciplina, ele é que sabe o que é necessário fazer e o que não é necessário” (Entrevista G)</p> <p>“Os alunos interferem na mudança. Agora, na conceção acho muito difícil!” (Entrevista G)</p> <p>“Acho que é difícil... acho que só é possível num modelo educativo que não o nosso” (Entrevista G)</p>
	6.3) Grau de conformidade dos programas com os objetivos de curso	<p>“Penso que sim, que as disciplinas tentam responder aos objetivos do curso que é formar professores, portanto acho que os tópicos que são importantes para atingir esses objetivos estão presentes nos programas” (Entrevista A)</p> <p>“acredito que sim e que é evidente” (Entrevista B)</p> <p>“o conjunto de objetivos fundamentais do curso, o seminário procura satisfazer algumas dessas competências como ir preencher alguns desses conteúdos, desses núcleos, dessas unidades programáticas do curso” (Entrevista D)</p>	<p>“nós, preocupamo-nos com o introduzir de alguns saberes apontados para um determinado perfil profissional, não tanto o saber oficial, porque esse faz parte de uma licenciatura e não de um mestrado” (Entrevista A)</p> <p>“Não sei responder a isso [...]. Mas com certeza que foram, com certeza que foram” (Entrevista B)</p> <p>“é transversal na formação de qualquer professor. Portanto, nesse perfil de professor, no perfil de professor que gostaríamos de trabalhar faz sentido que o programa tenha determinados conteúdos, sobretudo o</p>

			<p>desenvolvimento de determinadas competências” (Entrevista C)</p> <p>“este programa não foi especificamente criado para o professor de EVT. Ele foi criado para os professores de EVT, de Educação Musical, de Mestrado do Ensino das Línguas é o mesmo programa” (Entrevista C)</p> <p>“Mas acho que sim, que vai ao encontro dos objetivos do curso, claramente” (Entrevista D)</p> <p>“As três Metodologias, as práticas supervisionadas e o relatório de estágio que é à parte são consideradas as disciplinas estruturantes do curso e por essa razão nós temos muito presente o perfil da saídas profissionais na construção dos programas destas disciplinas, temos essa preocupação” (Entrevista E)</p>
7) Formação pedagógico-didática e científica dos docentes	7.1) Necessidades	<p>“É provável que haja (necessidades de formação pedagógica)” (Entrevista A)</p> <p>“é preciso perceber que há muita necessidade de formação em pedagogia. Os nossos colegas das engenharias, das ciências exatas e de outras áreas científicas precisam de formação na pedagogia” (Entrevista B)</p> <p>“é dia sim, dia sim [...] Porque o aluno pergunta-nos “que impacto é que isto tem no novo constructo, seja qual for o assunto que estamos a trabalhar, porque</p>	<p>“Imensas, imensas numa perspetiva de vontade, pois tenho muita vontade de estar atualizado a todos os níveis” (Entrevista D)</p> <p>“Muita! Tenho sempre a sensação que sou uma ignorante” (Entrevista E)</p> <p>“Eu tenho muita coisa para aprender! Os meus alunos colocam-me questões que eu não tenho resposta para muitas daquelas questões. Se calhar, ninguém tem, pois há questões para as quais não há resposta, mas significa que as</p>

		<p>tem sempre diretamente a ver com aquilo que é abordado em contexto de sala de aula. Tem sempre de haver essa atualização!” (Entrevista B)</p> <p>“Provavelmente seria útil, pois às vezes há certos problemas que os resolvemos na hora, mas se calhar havia outras maneiras mais certas de dar a volta aos problemas que nos aparecem. Tentar abordar as questões de maneira a ser mais fácil para os alunos perceberem-nas. Acho que poderia ser útil a frequência de ações de formação de natureza pedagógica e didática” (Entrevista C)</p> <p>“Não, não me chegou essa necessidade (de formação pedagógica)” (Entrevista A)</p> <p>“eu tenho de ajustar-me e aproximar-me da realidade e isto obriga, claramente, a atualizar conhecimentos. No caso da Educação eu acho que é mais. O sistema de ensino, as suas políticas educativas, que me pressionam de imediato, porque me forçam a consultar o despacho, a consultar o regulamento” (Entrevista B)</p> <p>“Não só para docentes do mestrado como para todos os docentes de todos os cursos, porque são metodologias novas que levam a que a interação com os alunos seja diferente, que não haja aulas tão centradas no professor, naquilo que o professor sabe, mas tentar estimular os alunos. Acho que são metodologias que requerem um bocado de aprendizagem para que sejam de facto eficazes, senão, deixar os alunos por sua conta e risco não traz benefícios nenhuns... acho que não é</p>	<p>peças também têm de continuar à procura [...] não há uma única resposta e que eu tenho de procurar respostas em vários sítios” (Entrevista E)</p> <p>“Claro, a todos os níveis” (Entrevista E)</p> <p>“Um professor do ensino superior não tem que ter formação ao nível da pedagogia, não é uma exigência. Eu acho que uma formação no ensino superior não ensina como transmitir o que se aprendeu, a não ser que seja uma escola de formação de professores. Pintura e escultura são conhecimentos científicos, mestrias, mas não aprendemos como se passa para os alunos” (Entrevista F)</p> <p>“Não tenho sentido essas necessidades” (Entrevista A)</p> <p>“Penso que os meus colegas estão bastante atualizados... muito atualizados, portanto, não sinto que seja necessário” (Entrevista A)</p> <p>“Não sinto necessidade nenhuma! Não sinto da parte de ninguém!” (Entrevista A)</p> <p>“Parece-me que todos eles estão muito, muito, muito atualizados” (Entrevista A)</p> <p>“julgo que a nossa escola, neste momento, tem um corpo docente bastante bom [...], porque são pessoas bastante atualizadas” (Entrevista A)</p>
--	--	--	--

		<p>isso que se pretende” (Entrevista A)</p> <p>“formação educacional, devem ter formação específica nessa área, nomeadamente ao nível da psicologia e da didática [...] para serem uma mais valia para os alunos” (Entrevista A)</p> <p>“Tem ligação, é inevitável! [...] se eu tenho necessidade de atualizar a metodologia que eu utilizo de ensino, esta vai depois estar ligada ao que o Processo de Bolonha nos impõe. Não creio que seja o Processo de Bolonha, em si, que me pressione. Se calhar tenho algo mais importante, porque a mudança é tão constante em contextos educativos que de facto se sobrepõe ao Processo de Bolonha” (Entrevista B)</p> <p>“Bolonha obrigou e obriga a que nós possamos por ano reunir e refletir sobre aquilo que são os pontos fortes e os pontos que é possível melhorar numa determinada unidade curricular. Se isto for feito, é riquíssimo! Se tivermos a oportunidade de ter um corpo docente a refletir sobre a pedagogia! [...] É função do ensino superior fazer esta autorreflexão da pedagogia num determinado ano e possa perceber que aquele ano particular possa ter uma abordagem metodológica diferente” (Entrevista B)</p> <p>“Claro que há algumas alterações que foram introduzidas, nomeadamente dar mais autonomia aos estudantes, que provavelmente há outras formas de motivar essa mesma autonomia que</p>	<p>“são pessoas muito, muito ligadas e atualizadas” (Entrevista A)</p> <p>“Naquilo que é mais específico e é mais importante que é a atualização nas Didáticas Específicas e nessas coisas que já tem a ver mais com a nossa área, eu julgo que os nossos colegas estão muito, muito atualizados” (Entrevista A)</p> <p>“Se me pergunta se eu sinto necessidade de me atualizar no sentido de eu dizer: “eu acho que isto já não é o adequado”, não, não sinto” (Entrevista B)</p> <p>“Penso que nesse assunto sou uma privilegiada porque tenho continuado sempre a estudar e a investigar” (Entrevista C)</p> <p>“sinto que neste preciso momento estou e penso que estou atualizada” (Entrevistas C)</p> <p>“De eu procurar formação de como conduzir uma aula, não, não tenho sentido essa necessidade” (Entrevista G)</p> <p>“Eu estou sempre aberto a que haja novas formas, novas estratégias, novos processos de organização do processo de ensino-aprendizagem. [...] e procuro perceber as mudanças... repare: se eu no início utilizava acetatos, hoje a utilização do <i>powerpoint</i> faz-se pela noção que se tem das próprias práticas</p>
--	--	---	--

		<p>podem ser clarificadas através de uma formação desse género (formação pedagógica)” (Entrevista C)</p> <p>“Não só com o Processo de Bolonha, pois há necessidades que são próprias do ensino e não são tão específicas do Processo de Bolonha” (Entrevista C)</p> <p>“No que diz respeito às necessidades expostas não me parece que o Processo de Bolonha tenha identificado propriamente necessidades novas. Aliás, o primado ensino centrado no aluno é algo que no domínio artístico sempre foi uma constante. Não é nada de novo” (Entrevista D)</p>	<p>dos alunos na utilização de ferramentas tecnológicas, ser mais dinamizador [...] há aqui uma adaptação por uma perceção que se tem dos públicos que temos à frente. Eu estou sempre aberto a atualizações!” (Entrevista B)</p> <p>“Se entretanto vão aparecendo mais tecnologias que nos permitam “decorar” o processo de ensino/aprendizagem ou que possam promover mais a atenção dos alunos, não tenho problemas nenhuns em integrar isso nas minhas aulas” (Entrevista B)</p> <p>“Sinto alguma necessidade de refletir sobre essas questões e de arranjar, pensar, ser criativa” (Entrevista G)</p> <p>“Eu tento sempre atualizar-me não sendo só no sentido de melhorar o meu processo de ensino-aprendizagem [...] é trazer para o próprio processo toda esta (dos conhecimentos) atualização para que os alunos também estejam por dentro destas atualizações (científicas)” (Entrevista B)</p> <p>“eu diria que é obrigatório estarmos constantemente a atualizarmo-nos” (Entrevista B)</p> <p>“não penso que sinta necessidade de adequar metodologias de sala de aula por causa de Bolonha. Não sinto” (Entrevista B)</p> <p>“Acho que as necessidades de atualizar</p>
--	--	---	--

			<p>as práticas pedagógicas e as metodologias de ensino e aprendizagem decorrem muito mais dos tempos que vivemos e das mudanças nas estruturas cognitivas e no comportamento dos discentes, conforme as faixas etárias e conforme as épocas que estão a viver e as angústias etc, do que propriamente serem decorrentes da implementação de um modelo educativo” (Entrevista G)</p> <p>“Mas eu não sei se preciso de formação para isso, preciso de me adaptar, de reciclar aquilo que eu já sei. Eu preciso de formação quando de repente tenho uma turma que está altamente desmotivada que está a frequentar um curso que sabe que não tem saídas profissionais e sabe que tanto faz fazer em três anos, como em seis que vai para o desemprego, ou que vai para a caixa do supermercado, quando tenho um curso onde misturo pessoas com média de dezoito e com média de dez, quando tenho um curso onde o estrato socioeconómico de origem é completamente diferente. Aí a dimensão da criatividade dentro das práticas docentes jogam um papel importantíssimo” (Entrevista G)</p>
	7.2) Práticas de atualização pedagógico-didática		<p>“Estão a fazer uma formação nessa área agora” (Entrevista A)</p> <p>“vamos fazendo (formação pedagógica)” (Entrevista F)</p> <p>“Se calhar a ESE não direciona nada</p>

			exclusivamente para os seus professores mas se calhar muitos docentes da ESE estão a fazer ações de formação noutras instituições” (Entrevista G)
	7.3) Grau de influência nas práticas de ensino e aprendizagem	<p>“Eu acho que é inevitável ainda, por cima, na área da psicologia. Este fascínio pelo ser humano e pelo compreender ajuda-me também a conhecer aquele aluno e a conhecer naquele grupo como é que eu posso atingir os meus objetivos e, claramente, isto implica que eu faça alguns ajustes nas minhas práticas, nos meus métodos, nas minhas estratégias com maior ou menor eficácia [...] tento sempre ajustar e perceber quem é este grupo-turma e, claramente, identifico algumas estratégias que não são tão ajustadas àquele grupo-turma” (Entrevista B)</p> <p>“Tento evitar aquilo que menos gostei nos meus professores, nomeadamente tentar ser o menos maçador possível para não desmotivar quem nos assiste” (Entrevista C)</p> <p>“de forma muito direta entre a solidez e a amplitude do nosso próprio conhecimento, e, a capacidade que isso tem de nos permitir organizar o nosso próprio discurso de forma a transmitir aquilo que para cada público ou para cada curso ou que em cada disciplina nos parece essencial [...] a natureza da minha formação, um pouco abrangente [...] parece-me que há uma ligação muito direta entre a nossa própria cosmovisão ou visão do mundo do</p>	<p>“Eu acho que é inevitável o que a formação de um determinado professor vai originar em termos de ensino” (Entrevista A)</p> <p>“Acho que é inevitável que o professor A, B, C ou D, pelo seu <i>background</i>, pela sua formação anterior, dê aulas de uma determinada maneira” (Entrevista A)</p> <p>“as Ciências da Educação [...] trouxeram-me [...] este posicionamento crítico. [...] olharmos para aquilo que não varia e tentar encontrar as diferenças dentro dessas situações que são sempre as mesmas [...] e um olhar crítico sobre as coisas, sobre a realidade” (Entrevista B)</p> <p>“aquilo que mais eu trago para aqui é [...] este incentivo e este pedido aos alunos para que eles tenham esse sentido crítico e as Ciências da Educação trouxeram-me muito essa perspectiva [...], nós não tínhamos exames, nem frequências [...] a maior parte delas eram trabalhos em grupo, eram sínteses críticas que nos obrigava a produzirmos conhecimento e obrigava-nos a nos posicionarmos criticamente” (Entrevista B)</p>

		<p>modo como entendemos a própria arte, na medida em que tem sido o meu domínio especial de atividade e a capacidade que temos de transmitir e de ligar conceitos, de lidar com situações novas, de as interpretar à luz daquilo que sabemos e também de procurar novas formas de as relacionar. Portanto, acho que há uma relação muito próxima entre a minha formação e aquilo que ensino [...] há também códigos não explícitos na forma de relacionamento interpessoal que me parecem ter moldado a minha maneira de ser e a minha maneira de relacionamento com os outros. Ou seja, não só, os conteúdos, mas também a forma de relação, penso que há formas de relação apropriadas, há transmissão de conteúdos na área artística” (Entrevista D)</p> <p>“As práticas que eu implemento em relação à minha formação não têm muita ligação, uma vez que a minha formação é uma formação mais tecnológica e aquilo que eu tento implementar em termos de práticas pedagógicas tem mais a ver com a minha experiência, com aquilo que eu fui aprendendo ao longo destes anos de ensino. Não tive nenhuma formação específica em metodologias e em didática, portanto baseio-me mais naquilo que fui aprendendo, nos erros” (Entrevista C)</p>	<p>“Todas estas modalidades foram a evolução deste sentido crítico e acho que é isso que eu transporto para aqui” (Entrevista B)</p> <p>“Na minha formação inicial, tive excelentes professores aqui na ESE, exatamente porque desenvolviam o estreitar das relações, mais do que a passagem dos conteúdos considerados importantes ao nível das diferentes unidades curriculares [...] linha de envolvimento com os outros, na valorização das inter-relações, do questionamento, da reflexão e isso foi uma marca que me foi deixada mesmo para a minha prática enquanto docente” (Entrevista C)</p> <p>“já exerci nas escolas [...] e senti que era possível, que não era só ao nível do discurso, que na ação era possível fazer esta ligação, implementar e desenvolver práticas na mesma linha que aqui, nas aulas, conseguíamos explorar” (Entrevista C)</p> <p>“sinto que agora sou eu que tenho esse papel importante de fazer sentir nos alunos essas necessidades, sobretudo, o questionamento, a reflexão” (Entrevista C)</p> <p>“No âmbito educacional, sim, acho que sei o que eles precisam, de evoluir, de se questionarem, de articular a teoria com a prática” (Entrevista D)</p> <p>“como tenho um curso do Magistério,</p>
--	--	--	--

			<p>há quase que instintivamente uma adequação metodológica e de adequações pedagógicas que eu faço por projeção [...] como tenho esse passado do Magistério Primário, senti que tinha vantagens para o meu quotidiano profissional e para rentabilizar o que aprendi nas Belas Artes” (Entrevista F)</p> <p>“No Magistério Primário, aí sim, aprendemos as metodologias para ensinar” (Entrevista F)</p> <p>“A minha formação inicial foi continuada, visto que não houve qualquer momento uma pausa e penso que a diferença está nessa evolução. Há uma diferença grande! Na formação inicial não tinha experiência e, portanto assimilava tudo sem haver aquele ponto de equilíbrio de ver como é que as coisas são no terreno” (Entrevista D)</p> <p>“Instintivamente o modelo que reproduzo é o do meu professor de Educação Visual e não o das Belas Artes [...] quando penso numa escola como Belas Artes ou Faculdade de Letras, ninguém nos ensina como transmitir conteúdos, pois trata-se evidentemente de uma formação científica” (Entrevista F)</p> <p>“Não tem nada a ver! Eu tive formação na área educacional que não foi muito positiva [...], utilizo aquelas aulas e aqueles conhecimentos que aprendi para não os utilizar aqui! As coisas que</p>
--	--	--	--

		<p>eu aprendi e da forma como eu aprendi... Felizmente eu sei ler e ando à procura de outras coisas, pois foi mau! Foi francamente mau! Eu também acho que nós aprendemos com as boas e com as más experiências, com os bons e com os maus professores” (Entrevista E)</p> <p>“Muito daquilo que eu trago para as aulas tem a ver com a minha experiência de trabalho, com as leituras que faço e com as reflexões que faço sobre as minhas experiências. Com as minhas e com a troca de experiências com colegas [...] mas a minha experiência vem desta partilha” (Entrevista E)</p> <p>“há uma distância enorme. Eu tenho uma formação clássica [...] aquilo que eu faço nas minhas aulas hoje em dia não tem nada a ver com aquilo em que fui formada. Eu sou de uma tradição formativa exclusivamente expositiva, em que o professor falava durante duas horas e apresentava informação teórica” (Entrevista G)</p> <p>“fiz a minha formação do ensino superior de uma forma completamente diferente, pois tinha disciplinas anuais, tinha de me habituar ao ritmo do professor, às estratégias do professor, pensar nas coisas, ler” (Entrevista G)</p>
		<p>“Principalmente a falta de tempo. Por haver outras atividades em que nós temos de estar empenhados, mesmo ao nível de</p>

	7.4) Obstáculos	<p>avaliação docente que são mais preponderantes em termos de avaliação e que nos cortam o tempo para esse tipo de formação” (Entrevista C)</p> <p>“o que é facto é que eu sinto, a título pessoal como diretor de um curso, sempre que divulgo essas facilidades ou as ações de formação que são disponibilizadas, uma grande resistência por parte das pessoas em aderir, na medida em que elas vivem absolutamente sufocadas com questões tangenciais e laterais áquilo que é o seu interesse fundamental de investigação” (Entrevista D)</p>	
	7.5) Mecanismos de formação pedagógico-didática existentes na instituição	<p>“Sim, existe um gabinete de desenvolvimento educativo. [...] é um gabinete que acompanha o desenvolvimento e a implementação do Processo de Bolonha que tem realizado ações de formação nesse âmbito, inclusivamente nos aspetos de realização da avaliação, na alteração de formas de avaliação. [...] acho que há empenho da instituição em dar apoio aos docentes” (Entrevista A)</p> <p>“eu acho que a instituição está de alguma forma preocupada na medida em que promove alguma formação no domínio das tecnologias, de alguns <i>softwares</i> que nos podem apoiar e ser uma mais valia na implementação do Processo de Bolonha. Uma ou outra reunião de esclarecimento também acaba por fazer [...] eu acho que há algumas oportunidades, mas, tanto quanto sei, às vezes não são exatamente ajustadas [...]. Ficam a um nível teórico da</p>	<p>“o que se passa aqui, por exemplo, com [...] alguns professores novos que começam a lecionar, por exemplo, em mestrados, e eu conheço não do meu mas de outros... conheço um ou outro caso. Vejo que os professores [...] “séniores” estão a fazer esse acompanhamento constante [...], tenho conhecimento de um caso ou dois, [...] vai ver as aulas desse professor, [...] dá bibliografia, [...] planifica as aulas, que o critica, que o comenta, que está a fazer quase que um processo de formação contínua, de estágio” (Entrevista A)</p> <p>“Tem havido alguns encontros [...]. Nas reuniões de curso vamos discutindo muito essas questões [...] no levantamento das necessidades dos diferentes professores para atualização” (Entrevista C)</p>

		<p>apresentação da ferramenta e isto em Bolonha é? Falta este segundo nível que, provavelmente, também não pode ser uma formação tradicional” (Entrevista B)</p> <p>“Já ofereceu e há outras instituições, por exemplo o Gabinete promove algumas ações também, nomeadamente na questão da geração de elementos de avaliação, formação de testes de avaliação, a melhor forma de as construir de maneira a que elas consigam de facto avaliar as competências que nós queremos avaliar” (Entrevista C)</p> <p>“A universidade procura dar resposta, sobretudo, de nível formal. Há um gabinete para o desenvolvimento educativo ou de práticas educativas” (Entrevista D)</p>	<p>“vai haver, brevemente, promovido pela nossa área, um ciclo de conferências que vai precisamente no sentido da necessidade de reflexão da escola pública, do papel dos professores, o que é o professor hoje ou o que poderá ser, e, nesse âmbito, a própria formação vai ser questionada” (Entrevista C)</p> <p>“é necessário continuar a desenvolver mecanismos e ações para favorecer a atualização pedagógico-didática dos professores, que me parece muito, muito importante” (Entrevista C)</p> <p>“Há uma coisa interessante, aqui na escola, que é a divulgação dos docentes de tudo o que são congressos das nossas áreas para podermos participar para desenvolvermos a nossa formação” (Entrevista E)</p> <p>“há colóquios, há encontros, vamos fazendo essa atualização” (Entrevista F)</p> <p>“embora não faça formações específicas. Há uma formação por osmose. Numa escola que tem um Departamento de Ciências da Educação como o nosso, que promove vários encontros, é natural que nós nos atualizemos mais” (Entrevista F)</p> <p>“Se existe, eu não me estou a lembrar, mas eu penso que não e penso que seria difícil institucionalmente isso acontecer neste momento, porque eu acho que não há condições nenhuma</p>
--	--	---	--

			<p>de apoio a nada. Não há dinheiro!” (Entrevista A)</p> <p>“Não. Nunca tive nenhum tipo de apoio, a não ser através dos meus colegas. Não conheço qualquer mecanismo, mas não quer dizer que não exista!” (Entrevista D)</p> <p>“Confesso que nunca tinha pensado no assunto... não sei exatamente como hei de responder a isso, pois nunca me tinha ocorrido” (Entrevista E)</p> <p>“Não. Não creio que haja. Mas acho que há imensas ofertas formativas na cidade em ações de formação pedagógica” (Entrevista G)</p>
8) Estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação implementadas	8.1) Tipos de estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação utilizadas nas várias UC	<p>“seminários e workshops penso que a avaliação nessas unidades curriculares baseia-se [...] na colocação de questões aos alunos, de problemas que seja necessário resolver e tentar que eles investiguem a solução e proponham essa solução e a apresentem perante colegas. No âmbito dos seminários [...] posterior elaboração de um relatório com o desenvolvimento de um assunto que foi abordado pelo convidado” (Entrevista A)</p> <p>“a apresentação de trabalhos individuais ou em grupo [...] não tanto a realização de provas, de testes” (Entrevista A)</p> <p>“só em alguns casos quando são disciplinas mais teóricas, essas sim, requerem a realização de provas de avaliação, ainda que tenham uma componente de</p>	<p>“É claro que em todos os cursos há a existência de um espaço, que é o Seminário que é promovido ou desenvolvido por vários professores que se articulam e tentam responder às necessidades dos alunos, ou seja, dos problemas que eles encontram no seu próprio percurso, tendo esse levantamento para dar respostas integradas, contextualizadas” (Entrevista C)</p> <p>“O seminário, normalmente, o trabalho que é desenvolvido é uma construção dos próprios alunos que revela essa integração. Normalmente é um projeto ou um relatório que seja uma construção do próprio aluno, mas que integre contributos dos diferentes professores. Normalmente é um</p>

		<p>realização de trabalhos pelos alunos” (Entrevista A)</p> <p>“As disciplinas teóricas têm uma natureza mais fundamental” (Entrevista D)</p> <p>“enquanto que as teórico-práticas têm uma natureza mais aplicada. O que é facto é que se encontrou estas teórico-práticas como sendo um híbrido onde praticamente assenta toda a estrutura curricular, ou a estrutura curricular da generalidade dos cursos. Dentro da categoria ou da designação de teórico-prática cabe muita coisa, pois cabem cadeiras com uma componente iminentemente teórica e com uma componente prática, como cabem cadeiras mais híbridas onde a teoria não se distingue tanto da prática e onde a teoria é produzida de forma mais laboratorial” (Entrevista D)</p> <p>“a colocação de questões aos alunos, dar-lhes trabalho para eles investigarem e o acompanhamento desse trabalho” (Entrevista A)</p> <p>“seminários a presença a palestras de convidados” (Entrevista A)</p> <p>“O professor vai orientando, dando pistas, aconselhando bibliografia, tudo o que permita aprofundar os conhecimentos em determinada área. Deixando alguma autonomia aos alunos para também procurarem pistas próprias para chegarem ao resultado que é pretendido” (Entrevista A)</p>	<p>trabalho que é avaliado por vários professores, há essa procura, mas é um processo que se vai desenvolvendo, melhorando” (Entrevista C)</p> <p>“Se estou a dar uma aula teórica, as minhas estratégias são diferentes das utilizadas numa aula prática ou seminário, pois sou eu que dou a aula e não espero a participação dos alunos” (Entrevista F)</p> <p>“teórica e prática que implica, não só a saída dos mestrados para fora, como a vinda de pessoas convidadas” (Entrevista A)</p> <p>“No nosso caso (departamento) as unidades curriculares têm todas a dimensão teórica e a dimensão prática” (Entrevista C)</p> <p>“Não existem disciplinas só práticas. Existem disciplinas essencialmente práticas e existem disciplinas essencialmente teóricas. A minha é uma teórico-prática. Penso que estar a falar sobre as coisas ou a teorizar sem haver uma prática eu interpreto como o discutir sobre situações que implicam uma certa prática, é nesse sentido... se essa não for a interpretação, então são teóricas, mas no meu ponto de vista, essa discussão, essa tentativa de implementação dos modelos, simulação, dar-lhe essa prática, é fundamental para o aluno” (Entrevista D)</p> <p>“Se for teórico-prática, depois de uma</p>
--	--	---	--

		<p>“Há também a possibilidade de acompanhamento através das novas tecnologias, portanto há todo esse leque de possibilidades” (Entrevista A)</p> <p>“na aula consigo chamá-los e isto cria um sentido de comunicação e de diálogo que vai permitir que não seja um mero monólogo” (Entrevista B)</p> <p>“Dando espaço para fazê-los entender que não somos detentores de todo o saber, dar espaço a que a pessoa também fale sobre aquilo que está a experienciar e que possamos dar a nossa opinião sem conhecimento aprofundado” (Entrevista B)</p> <p>“há sempre espaço numa unidade curricular que é essencialmente de natureza teórica para transmitir conhecimentos, para operacionalizar, transferir esses conhecimentos com atividades teórico práticas: de análise, reflexão, de atividades em grupo e há de facto orientação tutorial quando nós damos sugestões ou fazemos propostas em que de facto admitimos que o aluno exemplifique, treine” (Entrevista B)</p> <p>“exposição de conteúdos inerente a qualquer processo de ensino/aprendizagem que não é o mais valorizado, a análise de casos, que é eventualmente uma das estratégias ou metodologias das que mais utilizo nestes dois módulos, porque de facto procuro muito partir da experiência deles para depois poder avançar com conteúdos mais teóricos” (Entrevista B)</p>	<p>parte teórica, poderá haver um trabalho prático, uma reflexão, portanto, tenho de adequar as estratégias em função da natureza da unidade curricular” (Entrevista F)</p> <p>“São diversificadas” (Entrevista A)</p> <p>“existe aqui alguma diversidade” (Entrevista A)</p> <p>“aulas expositivas, trabalhos de grupo, de debate, organização de trabalhos diversificados, apresentação de trabalhos, quer individuais, quer coletivos” (Entrevista A)</p> <p>“para além de haver uma parte expositiva, há debate, há um acompanhamento dos trabalhos também. Esse acompanhamento faz-se ora nas horas de contacto, ora fora das horas de contacto [...] também acho que isso favorece muito porque o contacto é direto, favorecendo a qualidade do trabalho final” (Entrevista A)</p> <p>“há apresentações de trabalhos e há discussão sobre isso” (Entrevista A)</p> <p>“conjunto de assuntos debatidos trabalhados em conjunto e que depois, como são apresentados à turma e debatidos com a turma, toda a turma entra no estudo” (Entrevista A)</p> <p>“possibilitar os alunos a descoberta, os temas são propostos por eles, discutidos e depois é um trabalho”</p>
--	--	--	--

		<p>“há constructos que têm de se passar e que eles têm de dominar antes de podermos ter uma dinâmica mais de grupo, mais de trabalho, de operacionalização” (Entrevista B)</p> <p>“É uma unidade muito clássica, [...] aproximada da matriz do seminário que tem um pouco essa finalidade de lançar sementes, ser seminal. Um pouco à maneira dos encontros dos seminários, de discussão, da universidade antiga temos vindo a trabalhar em torno de uma obra. Escolhe-se por ano uma obra e tentamos retirar o máximo de sumo dessa obra. São obras como tidas como fundamentais que aparecem em todas as bibliografias, [...] foi a oportunidade de a ler e de a discutir em grupo. No seminário a estratégia é de facto essa. Construção do conhecimento pela crítica, pela análise, pela recensão, pela exposição pública, pela construção de um discurso de um todo de uma leitura” (Entrevista D)</p> <p>“nunca faço perguntas como “define não sei o quê”, “relacione conceito A com B”. Eles têm sempre um caso, ou um excerto, uma imagem e a partir deste estímulo eles têm de desenvolver um conteúdo que foi trabalhado em contexto de sala de aula” (Entrevista B)</p> <p>“o tipo de avaliação que eu faço obriga a um nível superior de estudo” (Entrevista B)</p> <p>“eu peço sempre dois trabalhos a cada um ou um trabalho por módulo” (Entrevista B)</p>	<p>(Entrevista A)</p> <p>“não concebo nenhum processo educativo sem haver debate” (Entrevista A)</p> <p>“nenhum destes exercícios serve para nada na vida se não houver uma reflexão sobre eles, isto é lixo para as cabeças se não houver reflexão! Ao fim de cada exercício temos de discutir todos! Depois cada um tem de meditar em casa, senão isto não serve para nada! Eu até posso dar a nota máxima, mas se não houver meditação aquilo serviu zero para eles” (Entrevista A)</p> <p>“Há uma primeira parte em que as pessoas trabalham em grupo, discutem, eu também discuto com o grupo turma; depois tento discutir com grupos menores, menos pessoas, pois pode ser útil para todos; depois tento discutir com pequenos grupos ou individualmente. Mesmo quando faço uma discussão individual, geralmente, estão cinco ou seis alunos também a ouvir, pode ser importante para eles estarem a participar nesse debate entre mim e um aluno” (Entrevista A)</p> <p>“estive aqui para fazer acompanhamento de um projeto cerca de dois a três dias, um deles inteiro, de manhã à noite e outro das seis da tarde à meia noite, mais do que uma vez [...] Uns só podem vir às seis, outros às oito e portanto tem de se fazer acompanhamento individualizado</p>
--	--	--	--

		<p>“Por isso, não há testes de avaliação, nesta unidade curricular. Há um trabalho individual ou em pequeno grupo e isto tem a ver com a natureza do grupo de alunos” (Entrevista B)</p> <p>“Este ano é um trabalho mais reflexivo” (Entrevista B)</p> <p>“o trabalho de investigação, de pesquisa e também a parte do trabalho em equipa, em grupo. A avaliação é feita com base no resultado da pesquisa que é efetuada pelos alunos e também por uma apresentação pública do trabalho [...] É geralmente com o grupo de alunos da disciplina assistir e a questionar o aluno que está a apresentar” (Entrevista C)</p> <p>“São avaliados pela sua prestação enquanto recenseador” (Entrevista D)</p> <p>“há uma articulação obviamente por força das planificações que são feitas em sede da comissão de curso. Há uma homologação dos programas e depois há coisas mais implícitas que temos conhecimento que os outros estão a fazer, vamos vendo, vamos observando, procura-se que haja essa articulação e que não haja essa sobreposição” (Entrevista D)</p> <p>“No sentido interdisciplinar propriamente sincrónico, um trabalho realizado com o contributo de diferentes disciplinas é a única relação que vejo neste caso concreto” (Entrevista D)</p> <p>“Não as tenho sentido muito (práticas interdisciplinares) [...] não tenho sentido</p>	<p>para auxílio do projeto” (Entrevista A)</p> <p>“a metodologia de projeto pode-se aplicar a tudo” (Entrevista A)</p> <p>“em qualquer problema prático, o essencial é pôr o problema em equação para o resolver e para isso eu tenho que saber as condicionantes todas. O método de projeto é isso!” (Entrevista A)</p> <p>“procuro que cada aluno, que cada mestrando, no trabalho que faça seja um todo” (Entrevista A)</p> <p>“parece-me existir bastante diversidade” (Entrevista A)</p> <p>“existe um processo de interação com o outro, de conseguir desenvolver dinâmicas de interação que façam com que o outro que, possivelmente, estará a um nível de conhecimento inferior ao meu, eu o possa ajudar, por um lado, a chegar a um determinado nível de conhecimento” (Entrevista B)</p> <p>“de procurar que as aulas sejam um espaço de reflexão crítica, de posicionamento crítico, de um posicionamento de um discurso crítico organizado” (Entrevista B)</p> <p>“estratégias que procuram promover a tal relação entre colegas e que promova a discussão entre colegas” (Entrevista B)</p> <p>“Eu sou muito provocador nas aulas,</p>
--	--	---	--

		<p>que elas sejam muito presentes [...] sei que há situações em que o mesmo conteúdo pode estar a ser repetido em unidades curriculares diferentes [...] não estejam a ser muito implementadas” (Entrevista A)</p> <p>“Aqui, neste caso, não acontece (práticas interdisciplinares). [...]eu não tenho essa experiência” (Entrevista B)</p> <p>“não tenho experiência deste domínio (interdisciplinar) neste mestrado em particular” (Entrevista B)</p> <p>“No caso do mestrado, nos mestrados em que eu tenho lecionado, não tenho experiência de muitas práticas interdisciplinares” (Entrevista D)</p> <p>“Muito prático de demonstrar que o conhecimento não é uma coisa que se adquira de forma passiva, mas é algo que se constrói com uma atitude crítica e ativa” (Entrevista D)</p>	<p>no sentido de problematizar bastante e não sou muito adepto [...], de estar ali a expor um conjunto de acetatos e conceitos históricos e aquela teoria toda e tal... às vezes é necessário, mas eu gosto de partir para a reflexão e para o debate, portanto a metodologia que eu utilizo mais é [...] ao nível dos debates, ao nível de trabalhos de grupo, ao nível de dinamizações entre os alunos, de provocações/interações que acontecem na sala de aula. Aproveito para pegar nos exemplos que eles trazem ou uma situação que surgiu na sala de aula e ligar com o assunto que estamos a tocar” (Entrevista B)</p> <p>“estou num seminário de acompanhamento do estágio (noutro curso), que é um contexto em que os alunos expõem tudo aquilo que tenha a ver com o estágio e com a estadia deles na instituição onde estão a fazer estágio, este seminário tem que lhes dar mais oportunidades de exporem, têm que ser os alunos os autores destes seminários e nós somos ali a ajuda às questões e dúvidas que eles trazem da realidade. Uma aula teórica pressupõe ser um espaço onde os alunos adquirem um conjunto de conhecimentos em termos, por exemplo, de conceitos, paradigmas [...]. Aqui há uma exposição muito maior do professor, no seminário há uma exposição muito maior dos alunos” (Entrevista B)</p> <p>“numa aula teórica também ponho os</p>
--	--	--	--

			<p>alunos a debaterem [...] pedagogicamente compreendo que [...], não é proveitoso estar a falar três horas teoricamente, constantemente a ser eu a falar sem introduzir debates, sem introduzir também os alunos” (Entrevista B)</p> <p>“trabalhos em grupo, leituras de texto e análise em sala de aula, provocar discussões com temas [...] perante uma questão muito simples a turma, dividida em grupos, tem de responder em diferentes dimensões” (Entrevista B)</p> <p>“tem uma componente teórica forte que só aparece no segundo ciclo de estudos” (Entrevista C)</p> <p>“explorar questões e a rebuscar conhecimentos de aprendizagens ou conhecimentos prévios que os alunos têm, mas partindo muito dos contextos e daí partir para a problematização e para a teorização” (Entrevista C)</p> <p>“são geridas muito nesta lógica de debate, apesar de eu ter uma componente teórica, tento partir para essa parte de debate” (Entrevista C)</p> <p>“o que vamos fazendo a partir das suas experiências, de textos, depois há essa necessidade de espaços de debate, de trabalhos de grupo. Agora vamos fazer uma atividade muito interessante! [...] a partir de vários textos vão fazer uma mesa, como se de um congresso se tratasse e com moderadores, eles</p>
--	--	--	--

			<p>próprios vão moderar as mesas de vários olhares sobre diferentes textos, mas que se entrecruzam e vão provocar o debate do grupo com a assistência” (Entrevista C)</p> <p>“Debates. Tento estimular o debate. Apresento textos selecionados por mim” (Entrevista D)</p> <p>“Ponho-os a debater esses textos numa atitude não de “o que determinado autor diz é certo, é religioso, temos de fazer”... às vezes provoco-os, trago textos que eu próprio não concordo com o conteúdo, para ver se os “tramo”, “armadilhas”!!!” (Entrevista D)</p> <p>“prevalecem nas minhas estratégias essa capacidade ou essa tentativa de os pôr a discutir as coisas” (Entrevista D)</p> <p>“Nestas primeiras quatro aulas [...] estamos a trabalhar e a discutir sobre questões muito concretas. É uma aula de conversa, com questões sobre a avaliação, a planificação, a construção de materiais didáticos partindo da experiência que eles trazem [...]. Depois disso, a minha estratégia vai ser diferente, vamos passar para outro nível de discussão e aquilo que vai acontecer é que eles vão ter como ponto de partida textos, filmes, músicas etc. para levantar outro tipo de questões com outro tipo de profundidade. Os alunos terão de fazer análise desses materiais e fazer a</p>
--	--	--	--

			<p>ligação com a sua prática pedagógica mas sem ser algo tão cru ou imediatista, será um crescendo” (Entrevista E)</p> <p>“faço questão de ter acompanhamento individual aos alunos que não é facultativo [...] todos eles têm características individuais e nós não temos modelos de lecionação que sejam iguais para toda a gente” (Entrevista E)</p> <p>“Nas minhas aulas eu faço questão de lhes mostrar muitos tipos de práticas, trago muitos exemplos para as aulas” (Entrevista E)</p> <p>“Cada um deles traz exemplos das suas escolas e aí adequam-se, adaptam-se, acrescentam à sua forma de lecionar à sua própria identidade” (Entrevista E)</p> <p>“cadeira que pretende refletir sobre o que é a arte erudita e de que forma se relaciona com a arte primitiva [...] Há um conjunto de aulas em que falo muito, desmontando os conceitos, fazendo o enquadramento. São aulas de trocas de impressão em que naturalmente tem de existir diálogo. Tento fazer aulas em que assumo a teoria, depois dou-lhes textos, que seleciono previamente, e a seguir peço comentários / reflexão ao texto [...] estratégias são incitar à participação, sem me descomprometer com o meu papel de informadora” (Entrevista F)</p> <p>“hoje em dia, as aulas circulam</p>
--	--	--	---

			<p>apoiadas por muitos meios audiovisuais. Ainda sou um professor que privilegia a dimensão exposição mas é uma exposição sistematizada em datashows, com muito material de apoio, muita exemplificação, muita ilustração. Numa aula de duas horas as pessoas podem ver dez, quinze, vinte imagens e analisá-las, é frequente passar filmes, excertos de filmes, documentários, comentar [...]. Não sei se é muito mais rentável, pois eu tenho uma postura tradicional face a estas coisas” (Entrevista G)</p> <p>“Aquilo que eu tento fazer é aumentar significativamente a participação dos alunos na dimensão prática da unidade curricular, de modo a que eles não se confrontem só com o ouvir mas sejam levados a refletir e a produzir discurso sobre o que estão a ouvir. O único processo que tenho para fazer isso é o visionamento de imagens fixas e em movimento e a análise crítica dessas imagens, solicitando a participação dos alunos para essa análise crítica das imagens. É isso que eu privilegio como estratégia para envolver os alunos, individualmente e em grupo. Em grupo sempre numa primeira fase, individualmente sempre em fases posteriores” (Entrevista G)</p> <p>“Eu tenho um tipo de aulas, que é teórico e que implica a análise de imagens. Ou faço a avaliação sobre conhecimentos teóricos ou a avaliação de conhecimentos teórico-práticos com análise de imagens, mediante</p>
--	--	--	---

			<p>uma metalinguagem específica. Eu privilegio que os alunos façam produções individuais em textos verbais.” (Entrevista G)</p> <p>“Hoje em dia, é confrontá-los imediatamente com imagens e fazê-los ver a necessidade que têm dessa mesma metalinguagem para a análise de imagens e que se não tiverem essa metalinguagem o discurso deles fica reduzido a um discurso opinativo” (Entrevista G)</p> <p>“até me parece que, algumas delas têm exame” (Entrevista A)</p> <p>“Sim, também há essa modalidade (provas escritas)” (Entrevista A)</p> <p>“ter mais do que uma conversa com ele, tenho de ter sessões de trabalho com ele e muitas vezes com um pequeno grupo” (Entrevista A)</p> <p>“fazerem-se testes que são testes muito bacocos, que têm depois repercussões muito negativas do ponto de vista do comportamento do próprio aluno e da maneira como o jovem depois se vai aperceber e sentir a arte, fica logo e à partida vacinado contra isso e isso é mau [...] não desperta aquilo que deve despertar” (Entrevista A)</p> <p>“Não vou dizer que não possa contar a participação das pessoas nesses debates” (Entrevista A)</p>
--	--	--	--

			<p>“há uns anos atrás [houve] a tendência de transformar esta área artística numa área vizinha das áreas científicas e técnicas e isso foi mau. A ideia [que foi passada] foi que para haver rigor no ensino tem de haver rigor decalcado de outros rigores matemáticos ou científicos. Quando o rigor artístico não é esse, não deveria ser esse, portanto há que trabalhar as coisas com rigor, conceitos e exercícios e práticas, mas esse rigor tem de obedecer a parâmetros diferentes daqueles que são utilizados na avaliação de outras áreas e acho que é bom que se desmonte aqui que alguns desses processos não são adequados e ajustados” (Entrevista A)</p> <p>“Eu valorizo mais trabalhos práticos. Nós aqui temos sempre ou a utilização de frequência ou exame e depois também temos trabalhos práticos individuais ou em grupo” (Entrevista B)</p> <p>“Geralmente os testes valem 60% e os trabalhos 40%” (Entrevista B)</p> <p>“acho que tanto um como o outro são necessários e tanto um como o outro obrigam os alunos a terem estratégias diferentes que se complementam e que esta complementaridade faz com que eles [...] construam melhor o raciocínio sobre as coisas, mas eu privilegio mais o trabalho prático porque obriga a uma maior interação” (Entrevista B)</p> <p>“há unidades curriculares em que não</p>
--	--	--	--

			<p>há trabalhos, nem há exames” (Entrevista B)</p> <p>“pelas apresentações que vão fazendo ao longo do ano, no caso concreto do mestrado de EVT” (Entrevista B)</p> <p>“fazemos a avaliação através de um trabalho individual, não há frequência, não há exame, é um trabalho individual e há trabalhos de grupo. O trabalho individual tem maior percentagem” (Entrevista B)</p> <p>“Temos trabalhos de grupo que podem ser de sala ou trabalho autónomo em grupo. Portanto, não há exames, não é essa a metodologia de avaliação” (Entrevista B)</p> <p>“Ao nível da avaliação [...] penso que [...] há de facto a procura, ao nível das técnicas e instrumentos do processo, de uma sintonia entre os instrumentos a utilizar e essa lógica de pesquisa” (Entrevista C)</p> <p>“No caso das unidades curriculares que leciono e outras que tenho conhecimento são valorizados os trabalhos em que o próprio aluno seleciona as temáticas, o trabalho colaborativo entre estudantes nessa pesquisa, procuram e encontram temas ligados ao programa, aos conteúdos considerados importantes, mas que pode, por vezes, haver desvios tendo em conta as suas necessidades, ligados aos seus</p>
--	--	--	--

			<p>interesses” (Entrevista C)</p> <p>“as provas convencionais em que o aluno só teria de debitar e responder às questões colocadas. Isso já não existe há algum tempo! Não quer dizer que essas provas não tenham o seu lugar, o seu interesse, tendo em conta que provas são essas e como são formuladas as questões” (Entrevista C)</p> <p>“neste momento, há uma sensibilização e uma procura de encontrar e desenvolver instrumentos de avaliação que estejam alinhados, sintonizados com as próprias práticas que queremos desenvolver” (Entrevista C)</p> <p>“Há várias formas de avaliação e são sempre negociadas com os alunos: trabalhos de grupo, há vários nas aulas, mas um, normalmente, é para entrega e um individual. Neste caso, este ano é uma recensão crítica sobre um texto ou a tentativa da elaboração de um artigo em torno de determinado assunto” (Entrevista C)</p> <p>“eu vejo a avaliação numa perspetiva mais de construção, o motor da construção do conhecimento” (Entrevista C)</p> <p>“O contacto que tenho com eles... não faço testes, peço trabalhos, mas que depois são apresentados à turma. Promovo também espaços de debate desses mesmos trabalhos. O trabalho</p>
--	--	--	---

			<p>do aluno é debatido na própria aula” (Entrevista D)</p> <p>“O trabalho deste ano foi a construção de um artigo em que eles simulavam uma Unidade de Trabalho justificando as suas opções e tendo em conta a literatura científica que existe sobre isso, depois teriam que apresentar à turma, apresentações breves, os trabalhos teriam de ter sido lidos em casa, e depois abria-se um espaço de debate daquilo [...]. A minha avaliação era a observação, escutava o que estava a ser dito e fazia um juízo global do que estava a acontecer, da pertinência das questões, da capacidade de resposta” (Entrevista D)</p> <p>“nós fazemos a avaliação de uma forma contínua. Em parte, algumas das questões que são trabalhadas na disciplina de Metodologia o seu reflexo vai poder ser avaliado na disciplina de estágio” (Entrevista E)</p> <p>“Eles constroem um dossier de estágio que serve para avaliar tanto a didática como a prática pedagógica, serve para as duas até porque é construído e debatido em conjunto nas duas disciplinas [...] No caso da Metodologia esse relatório é junto aos trabalhos que eles vão desenvolvendo na sala de aula ou extra, junta-se tudo para chegarmos à classificação final” (Entrevista E)</p> <p>“Pedimos aos alunos, numa primeira fase, pequenos trabalhos de reflexão</p>
--	--	--	---

			<p>sobre temas que estão a ser discutidos nas aulas [...] são textos pessoais, mas que são importantes porque lhes permite fazer uma primeira abordagem à reflexão [...] parar para pensar sobre o assunto e até ter uma opinião sobre... e justificar as opiniões que têm e aí eles são mais retraídos. [...] Não têm uma nota, mas depois, faço uma avaliação global desse trabalho.” (Entrevista E)</p> <p>“Numa segunda fase, fazem um trabalho também de reflexão de um dos temas que eles escolhem por considerarem que é mais pertinente para eles ou que os preocupa mais, mas de uma forma mais aprofundada, já com referência a autores, com as tais citações, um texto académico, normalmente é-lhes pedido para fazerem um artigo que, muitas vezes, acaba por ser publicado” (Entrevista E)</p> <p>“não faço testes de avaliação, pois acho que não faz qualquer sentido num curso destes. Também não há exame. O exame não é forma de subir nota. Peço-lhes que façam um trabalho de investigação [...]. O trabalho é apresentado aos colegas e depois fico com o DVD da apresentação” (Entrevista F)</p> <p>“Vários tipos, embora quase sempre incluam a produção de textos escritos” (Entrevista G)</p> <p>“Os alunos fazem trabalhos de grupo e testes individuais” (Entrevista G)</p>
--	--	--	---

	8.2) Seleção/Adequação	<p>“Eu acho que determinam. Quer dizer, eu não sei se todos os docentes fazem uso dessa nomenclatura para terem em consideração a sua estratégia. No meu caso é evidente, pois se é uma aula teórica, é uma aula teórica, se é uma aula de orientação tutorial, é uma aula de orientação tutorial, se é uma aula teórico prática, é uma aula teórico prática [...]. Há unidades curriculares que não têm orientação tutorial porque não faz sentido, outras só têm aulas teórico práticas porque de facto é aquilo que se ajusta à natureza da unidade curricular, portanto existindo essa natureza é para ser cumprida, e, na medida do possível, eu respeito” (Entrevista B)</p> <p>“Determina, mas já determinava antes de Bolonha! Já havia diferenciação!” (Entrevista D)</p> <p>“Acho que sim. Acho que pode ter” (Entrevista D)</p> <p>“São decididas [...] com base nos conteúdos que pretendo transmitir” (Entrevista A)</p> <p>“haja um conjunto de critérios que se aplicam a todos” (Entrevista A)</p> <p>“é analisada e discutida em grupo, pelos professores que a lecionam, para haver equilíbrio” (Entrevista B)</p> <p>“Há uma parte que é decidida, ou seja,</p>	<p>“[as naturezas das UC] determinam sempre [as estratégias de ensino, aprendizagem]” (Entrevista A)</p> <p>“Determinam, é um facto. Quem estiver na prática constata que estar a dar uma aula teórica não é a mesma coisa que estar a dar um seminário, porque têm objetivos também diferentes” (Entrevista B)</p> <p>“o tipo de modalidade da unidade curricular determina o próprio processo de ensino e aprendizagem ou de estratégias e formas de estar na sala de aula, por parte do docente, é certo” (Entrevista B)</p> <p>“Na nossa área disciplinar todas ou quase todas as unidades curriculares têm um carácter prático. Nós aprendemos a fazer. É uma das coisas que nos caracteriza. Nesse sentido, não sei se são as designações das unidades curriculares é que condicionam as nossas estratégias e práticas ou se é o contrário, se serão as nossas práticas docentes que condicionam a colocação dessa nomenclatura no nome das disciplinas” (Entrevista E)</p> <p>“mas pensamos sempre em primeiro lugar nas estratégias e só depois é que pensamos na designação. Pensamos qual é a disciplina, para quê que ela serve, pensamos qual é a utilidade”</p>

		<p>que é proposta com maior convicção da minha parte” (Entrevista D)</p> <p>“disponibilidade dos alunos, como na maioria são trabalhadores/estudantes, o acompanhamento [...] tem de ser [...] de forma tutorial e não presencial, portanto tento adequar esses vários fatores para decidir a melhor forma de gerir a disciplina” (Entrevista A)</p> <p>“Há critérios gerais, mas que depois podem ser ajustados em função das particularidades, das dificuldades dos alunos em estarem ou não presentes” (Entrevista A)</p> <p>“Dentro disto, eles têm alguma opção. Eles (alunos) até poderiam não escolher a área científica deles, ou seja, posso ser de EVT mas posso ser professor de formação Cívica, então vou, no âmbito da área curricular de formação cívica, desenvolver uma determinada atividade. Eles poderiam fazer isto!” (Entrevista B)</p> <p>“Há sempre vários assuntos que são propostos e eles dentro da gama alargada de assuntos optam por aqueles para os quais tenham mais afinidade ou mais sensibilidade” (Entrevista C)</p> <p>“há outros aspetos que são discutidos com os alunos, em geral o programa é discutido com eles” (Entrevista D)</p> <p>“Sim, é discutido. Qual o peso, em que altura é que devem entregar o trabalho e que parte e como e em que moldes de maneira a que possa corresponder às</p>	<p>(Entrevista E)</p> <p>“Eu não considero que essa natureza tenha sido atribuída às unidades curriculares. São tipologias das horas de contacto!” (Entrevista G)</p> <p>“Dentro da sala de aula se as metodologias acompanham de forma rigorosa a tipologia? Creio que entre as teóricas e as teórico-práticas muitas vezes podem não acompanhar” (Entrevista G)</p> <p>“em alguns casos apresento mesmo de forma definitiva” (Entrevista A)</p> <p>“Ao fazer o Programa tenho de as decidir. O Programa tem de estar preparado antes de as aulas começarem, tal como é exigido pelo Conselho Científico. Na primeira aula são apresentadas aos alunos” (Entrevista F)</p> <p>“São decididas pelo docente responsável pela unidade curricular” (Entrevista G)</p> <p>“podem ser negociadas com os alunos, mais em seminários” (Entrevista B)</p> <p>“possibilidades de negociação com os alunos, quer ao nível das aulas, das datas de entrega de trabalhos, do desenvolvimento dos trabalhos, a escuta dos diferentes problemas porque normalmente são alunos que trabalham” (Entrevista C)</p>
--	--	--	---

		<p>expectativas e não colidir com outras solicitações que eles também tenham agendadas e por força por serem, na maior parte, trabalhadores/estudantes também” (Entrevista D)</p> <p>“essencialmente por todas as atividades que promovem reflexão, por questões que coloco em sala de aula, com os casos que trago para analisar, com os excertos que têm de discutir em sala de aula, o trabalho de grupo que é um momento formal da avaliação. É essencialmente nestes domínios” (Entrevista B)</p> <p>“ao intencionar a sua prática no sentido de também promover e desenvolver estes domínios vai valorizá-los na avaliação” (Entrevista B)</p> <p>“trabalho de pesquisa e de grupo, mas há momentos de apresentação de conhecimentos básicos das diferentes ferramentas para que possam aplicá-las no âmbito dos seus trabalhos. Portanto esses conhecimentos fundamentais da didática são basicamente transmitidos através de exposição e debate em sala de aula” (Entrevista C)</p>	<p>“Eles (alunos) vão sendo ouvidos... uma prática importante que nós temos feito de forma mais informal é fazermos, um pouco, essa auscultação muito ao nível das unidades curriculares. Os alunos vão falando, mesmo sobre a avaliação, o que correu mal, o que gostaram das aulas, o que gostaram mais, o que é que mudavam, portanto eu faço muito isso. Os outros colegas também o fazem, não sei se todos, mas alguns fazem. Convidar os alunos a falar sobre a forma como nós atuamos, portanto eu faço muito isso. Depois leio aquilo com atenção para perceber o que tenho de mudar nas minhas aulas. [...] Os alunos têm mesmo, ao nível de outros instrumentos, a possibilidade de avaliarem as unidades curriculares dos cursos” (Entrevista C)</p> <p>“Muitas vezes quando nós abrimos o leque das imensas possibilidades, onde eles podem sugerir temas, podem pesquisar, eles procuram uma orientação mais rígida e isso é complicado para o professor. Quando há várias possibilidades e até mesmo ao nível da escolha dos instrumentos, no outro dia até um colega estava a comentar isso comigo! Mas eles até preferiam a velha frequência! Porque sabiam o que tinham de estudar, era mais fácil, portanto...” (Entrevista C)</p> <p>“esteja aberto aos textos que os alunos possam trazer” (Entrevista D)</p> <p>“Eles escolhem o tema dentro de</p>
--	--	---	--

			<p>limites. Ou seja, dentro daquilo que o programa indica como objetivos” (Entrevista D)</p> <p>“Estamos a tentar, ainda, perceber qual é o modelo que funciona com estes alunos” (Entrevista E)</p> <p>“é impossível dar duas aulas iguais [...] uma aula é um <i>happening</i>. É uma coisa que acontece [...] e esse acontecimento é, de certo modo, irrepetível, embora possa haver e tenha de haver programação, planificação essas coisas todas têm de ser feitas de uma forma exatamente elástica, flexível” (Entrevista A)</p> <p>“Estando vinte e quatro horas disponível para eles. Literalmente. Receber telefonemas há uma hora da manhã, duas da manhã: “estou com uma dúvida professor”, ajudo-os, por um lado, provocando-os, respondendo-lhes com questões e não propriamente com as respostas que eles desejariam que lhes desse. Ajudo-os nessa perspetiva, de estar muito disponível para eles e de eles sentirem que têm ali alguém em quem se podem apoiar sempre que surjam dúvidas e, de certa maneira, provocando-os, estimulando-os, incentivando-os, nalguns casos em que estão mais animados” (Entrevista B)</p> <p>“Eu não costumo fazer “chapa 5”. Eu tenho sempre o cuidado primeiro de perceber quem são os alunos que tenho à minha frente” (Entrevista B)</p>
--	--	--	--

			<p>“Na preparação dos materiais, porque penso ou tento que fiquem claros os conteúdos que considero nucleares e depois tento também apontar alguns caminhos para que os alunos possam aprofundar, nomeadamente pesquisas possíveis, muitas vezes canais para que isso possa existir ou possam desenvolver esses trabalhos de aprofundamento... essencialmente é isso. Muitas vezes também ajudo nesse processo, tentando estabelecer pontos com outros conteúdos, de outras unidades curriculares, tentando enquadrar, contextualizar, ajudar para que esse processo seja um pouco facilitado” (Entrevista C)</p> <p>“A natureza dos trabalhos que têm de desenvolver, como dizia há pouco, também levam a que haja essa reflexão, mesmo quando são trabalhos individuais de reflexão e não têm de ter uma resposta certa, mas é mesmo esse processo contínuo de reflexão/indagação” (Entrevista C)</p> <p>“mesmo ao nível dos debates, dos textos que levam depois ao debate ou ao que se pretende que sejam o mote para esse debate, leva também a que possam desenvolver esse sentido crítico, reflexivo que é aquilo que eu mais privilegio, assim em termos mais transversais/gerais” (Entrevista C)</p> <p>“Através das minhas metodologias, das estratégias que são muito de provocar. Eu tento provocá-los muitas vezes para</p>
--	--	--	--

			<p>que eles se sintam como alvo de qualquer coisa, estão a “levar tarefa” para depois reagirem no sentido deles se poderem exprimir sobre determinado assunto” (Entrevista D)</p> <p>“Estou atenta. Eu faço isso espontaneamente pelo meu discurso e pela minha formação” (Entrevista F)</p> <p>“Trabalhando em contexto de sala de aula. Trabalhando com eles em contexto de sala de aula, promovendo o questionamento permanente sobre as imagens fazendo com que cada resposta desencadeie uma nova pergunta” (Entrevista G)</p>
	8.3) Virtualidades/potencialidades	<p>“que nos permitem ter estratégias ajustadas aos diferentes tipos de alunos” (Entrevista A)</p> <p>“para os alunos favorece de facto esta transferência individual, esta projeção pessoal. Se nós apelarmos só à reprodução de conhecimentos, muitas vezes, o que conseguimos é que haja aqui processos mnésicos a decorrer, muito estruturados, que haja a organização da formação muito estruturada, mas eu não tenho o processo de mudança pessoal” (Entrevista B)</p> <p>“Eu acho que são mais motivadores para os alunos do que o facto de estudarem com o objetivo de realizarem um teste de avaliação. [...] o que lhes acontece é que estudam para o teste, mas não apreendem os conteúdos que estão a estudar. Não os retêm tanto como na pesquisa autónoma</p>	<p>“Havia, pontualmente, situações onde a confusão entre as teóricas e as teórico-práticas era muito grande, havia. Continua a haver? Continua, com certeza” (Entrevista G)</p> <p>“Acho que aqui onde a fronteira está menos definida é entre as teóricas e as teórico-práticas, mas acho que foi onde sempre esteve pouco definida” (Entrevista G)</p> <p>“sensibilidade do próprio professor para perceber que no processo de ensino e aprendizagem há muitas dimensões a que temos de estar atentos e não é só relativamente à matéria que nós preparamos, há outras questões que acontecem na sala de aula mesmo no ensino superior que</p>

		<p>desses mesmos conteúdos” (Entrevista A)</p> <p>“sinto-os mais motivados com esse tipo de trabalho. Sentem-se mais autónomos, naturalmente com algumas linhas orientadoras definidas, à partida, mas sentem-se motivados para fazer um bom trabalho por conta própria e obterem resultados positivos” (Entrevista C)</p> <p>“facto de as pessoas terem que se representar a si mesmas em dois papéis opostos, de alguém que afirma e de alguém que objeta, que encontra dificuldades. Depois alguém que tenta responder a objeções. No fundo, passa muito por esse enfrentamento de alguém que expõe e de alguém que contesta, de alguém que duvida, de alguém que tem dificuldade em aprender, alguém que pede explicação e que pergunta. Essa é a forma de lidar com o que eu começo por chamar o paradoxo humano que é alguém para perguntar tem que saber já alguma coisa, saber exatamente enquadrar a pergunta” (Entrevista D)</p> <p>“que eles sejam capazes de pensar porque é que faço, o que quero atingir com o que faço e se posso fazer forma diferente. Acho que isto é uma vantagem! Sinto que os alunos se obrigam a sentar e a pensar. Não basta juntar meia dúzia de livros e construir um teste muito interessante. Eles têm de operacionalizar, têm de transferir para a sua prática” (Entrevista B)</p>	<p>temos de estar atentos” (Entrevista B)</p> <p>“esta elasticidade e esta descoberta que fascina as pessoas” (Entrevista A)</p> <p>“no <i>powerpoint</i> tenho dinamizações do próprio programa que me permite tornar mais atrativa uma apresentação, portanto eu aqui estou a falar de questões mais de estratégias para não deixar que as pessoas adormeçam, com o acetato, por exemplo, não dá” (Entrevista B)</p> <p>“eu considero que nunca deixará de ser adequado a problematização das coisas em sala de aula” (Entrevista B)</p> <p>“É preciso antecipar isso e então começar a pôr todos os cenários possíveis e isso é uma provocação no sentido de eles sentirem a necessidade de se defender. São estratégias pró ativas” (Entrevista D)</p> <p>“O que me parece importante é que haja uma congruência entre a natureza da avaliação e os instrumentos de avaliação, porque não podemos estar a falar de uma avaliação qualitativa ou para o desenvolvimento da construção do saber e depois estar a utilizar instrumentos que só pretendem verificar se o conteúdo foi, ou não, adquirido. A incongruência a mim preocupa-me mais do que propriamente a eficácia” (Entrevista C)</p>
--	--	--	---

			<p>“não sei se poderá falar em vantagens, pois é um entendimento, é a forma como eu me coloco perante a complexidade. Quando me referido à complexidade não me refiro à dificuldade, embora também exista, e os certos receios de poder estar a ajuizar mal, mas esses juízos são relativamente fáceis de fazer, desde que nós consigamos perceber toda a complexidade... as vantagens está em fugir aos números... eu acredito que um juízo distanciado e geral em que não vamos ver parâmetro a parâmetro e depois fazer só a soma desses parâmetros é preferível. Tem a ver com a minha ideologia de ensino” (Entrevista D)</p>
8.4) Impacto		<p>“que ative um processo de reflexão da prática que acho que é fundamental ao longo do nosso percurso profissional” (Entrevista B)</p> <p>“Para os professores, acho que é um pouco isto: fomentar, estimular estes processos reflexivos” (Entrevista B)</p> <p>“poderão dar-lhes outra perspetiva de determinada metodologia que eles não tivessem à partida, detetando vantagem relativamente às metodologias tradicionais. Ou seja, se os alunos veem vantagens em trabalhar autonomamente, em serem orientados ou encaminhados por um tutor podem, na sua prática como professores, aplicar essas mesmas metodologias com os seus alunos, se de</p>	<p>“eles compreendam aquilo que eu estou a dizer [...] que eles também compreendam que para fazer este pensamento crítico há um método e há um processo: de análise, de interpretação e depois daqui pode levar a uma ação e desta ação pode surgir a problematização, discussão” (Entrevista B)</p> <p>“Na primeira aula que eu lecionei aqui na ESE cheguei a uma sala em que estavam filas, as mesas estavam como na escola... e a primeira coisa que eu fiz foi fazer um quadrado. Não havia centro e eu sentei-me a um canto e mais não disse e a aula começou. Isto é uma estratégia! Isto é um método de estar! Aquilo que eu fiz, aquela</p>

	<p>facto sentiram que elas foram vantajosas em relação àquilo que é feito tradicionalmente” (Entrevista A)</p> <p>“Eu não sei qual é o impacto, mas acredito que sim [...] Bolonha trazer esta diversidade em termos de metodologias de avaliação, eu acredito que eles, enquanto futuros professores, vão ter esta preocupação [...]. O teste tende a perder o seu valor, o teste formal como único elemento de avaliação. Já anteriormente valorizava-se muito a avaliação contínua que era feita pela observação na sala de aula e pela participação. Se calhar agora podem ser mais intencionais com estes futuros professores, com trabalhos mais em contextos de sala de aula, com <i>feedback</i> dos professores face a estes trabalhos, com uma avaliação mais formal destes trabalhos. Eu acredito que tem algum impacto” (Entrevista B)</p> <p>“Acho que quando nós passamos esta imagem do que é o professor, do que é a escola, do que é o papel que hoje temos, também passamos a imagem de como o podemos fazer e o que é avaliado, o que deve ser avaliado [...] Tudo isto são processos que cabe-nos a nós ativar” (Entrevista B)</p> <p>“ter contacto com essa diversidade de metodologias, posturas, de experiências [...] Pela positiva e pela negativa, porque se tiverem más experiências vão procurar alternativas. Mas parece-me que sim, que é fundamental que haja essa visão da diversidade para com maior consciência poderem optar pela metodologia A ou B</p>	<p>disposição das mesas é importante para o tipo de aulas que eu quis implementar. Houve aulas em que eu quis fazer apresentações e a disposição já foi como a sala estava... Não me alonguei muito a explicar estas coisas, são adultos devem perceber! Ao fazer isto, estou a pôr em prática as estratégias de ensino de acordo com o que nós queremos dar em determinada aula. Portanto eu acho que sim, que tem um papel importantíssimo!” (Entrevista D)</p> <p>“Eu tenho consciência e julgo que os meus colegas também a terão, que é muito perigoso e muito importante que nós tenhamos atenção à formação que estamos a dar [...] e a maneira como nós os estamos a avaliar, a julgar e a propor exercícios, que exercícios é que nós usamos, que metodologias é que nós usamos com eles, porque depois não vale a pena dizermos que teoricamente não é assim, quando na prática nós fazemos dessa forma. Estamos a contradizer-nos e, como é óbvio, as pessoas apanham aquilo que está na nossa pele, não apanham aquilo que sai só pela boca fora. O <i>blá, blá</i> dos manuais funciona muito menos do que funciona a verdade que está cá dentro. Isso é um aspeto muito importante” (Entrevista A)</p> <p>“Eu tento muitas vezes problematizar isso na minha prática, se há uma distância muito grande entre aquilo que eu digo e aquilo que eu faço com os alunos” (Entrevista C)</p>
--	---	--

		<p>em função do contexto de Bolonha. Só conhecendo as especificidades, o alcance, a pertinência de cada uma delas em cada contexto é que poderão optar com consciência” (Entrevista D)</p>	<p>“É fundamental! Entra aqui a questão do currículo oculto [...]. Nós podemos ter um discurso, mas se as nossas práticas com os alunos fugirem a esse discurso... na verdade, na verdade, o que nós aprendemos muito é aquilo que vivemos, [...] Se ouvimos e vivemos então é ótimo! E começa a fazer sentido e começamos a acreditar que é possível” (Entrevista C)</p> <p>“Como trabalho essas questões mesmo ao nível dos meus conteúdos, tento que haja uma consonância, uma congruência, entre aquilo que eu digo e as minhas próprias práticas. Às vezes é um bocadinho complicado, porque de facto, muitas vezes os próprios programas apontam, ou têm que ter aquelas percentagens e aí, como sabe... a avaliação quando nós queremos que ela seja qualitativa, que esteja ao serviço desta construção, não é muito compatível com a tal objetividade ou mensurabilidade” (Entrevista C)</p> <p>“Vou tentando desenvolver com os meus alunos muito daquilo que também estou a trabalhar na minha carreira” (Entrevista C)</p> <p>“mas uma coisa são as estratégias e o papel que elas têm, tem de estar bem definido aquelas que eu utilizo na minha aula com estes alunos que são professores e que estão a tirar o mestrado, estão a fazer uma formação mais avançada no âmbito da carreira</p>
--	--	--	--

			<p>deles como professores” (Entrevista B)</p> <p>“as minhas estratégias influenciam, certamente até porque falamos de coisas que eu fiz nas escolas e às vezes eles ficam interessados nesses exemplos” (Entrevista E)</p> <p>“Nós temos de ter metodologias e temos de as fazer passar aos nossos alunos através da prática. Se eu utilizar uma metodologia que seja nesse sentido, obviamente que eles poderão replicar ou terem tendências para replicar essa mesma aprendizagem [...] mesmo coisas que não concordamos muito [...] como não temos alternativa, não temos fundamentação suficiente como medida de auto defesa” (Entrevista A)</p> <p>“Eu sou uma referência mas não sou a única, nós temos aqui na escola muitos professores, cada um com o seu modelo e os nossos alunos também muitos são professores, alguns já construíram os seus modelos de ensino” (Entrevista E)</p> <p>“Eu sei que a partir do momento que estou a dar aulas sou o modelo para eles e também sirvo como referência para a sua prática letiva, mas não só, muitas vezes sirvo de referência para fazerem ao contrário” (Entrevista E)</p> <p>“Os professores funcionam sempre como modelos. Sempre. Quer estejam em disciplinas didáticas, quer não estejam, portanto o papel é grande.</p>
--	--	--	--

			<p>Tudo o que eles virem fazer e que tenham minimamente a noção de que pode ser utilizado posteriormente é natural que eles tenham tendência para utilizar. Depois dependendo da estrutura psicológica de cada aluno e da sua capacidade de gerir uma turma eles terão tendência para usar mais os modelos corretos que viram do que os incorretos, mas os modelos incorretos também são modelos. O papel do que eles viram na sua atividade futura é enorme. Aliás, é maior o papel do que eles viram fazer do que aquilo que eles aprenderam que deviam fazer. Acho que todos nós acabamos por imitar, melhor ou pior, um professor que admiramos e tentar ser como ele independentemente de algumas coisas que aprendemos depois em disciplinas marcadamente pedagógicas” (Entrevista G)</p>
		<p>“seria de facto importante que houvesse essa interação entre os vários intervenientes para evitar a duplicação de conteúdos e os desperdícios de tempo que podiam ser aproveitados para aumentar as competências que são transmitidas aos alunos” (Entrevista A)</p> <p>“são práticas importantes” (Entrevista A)</p> <p>“Eu acho que são desejáveis, por isso mesmo estou recetivo” (Entrevista A)</p> <p>“isto deveria estar a acontecer” (Entrevista B)</p>	<p>“Existem entre algumas unidades curriculares (interdisciplinaridade). Também faz sentido, porque estamos mais próximos, os conteúdos se tocam mais” (Entrevista C)</p> <p>“com as outras áreas sei que há, por vezes, projetos (interdisciplinares) que se fazem” (Entrevista D)</p> <p>“nas apresentações de trabalhos irmos assistir às apresentações, quando somos convidados e como somos convidados, e eu também convido os meus colegas para irem assistir à apresentação dos trabalhos da minha</p>

	<p>8.5) Grau de recetividade dos docentes para as práticas interdisciplinares</p>	<p>“a formação é quase justaposição curricular” (Entrevista B)</p> <p>“Acho fundamental [...]! Até pela especificidade desta unidade curricular por não chegar ao aluno, em particular” (Entrevista B)</p> <p>“As unidades curriculares já são tão poucas que se houver uma sobreposição, acaba por haver uma zona que fica por cobrir” (Entrevista D)</p> <p>“Acho que sou recetivo, quando se justifica, sim. Parece-me que se justifica em cadeiras com uma componente letiva maior e com outra abrangência de trabalho. Uma cadeira de seminário tem um sentido muito restrito, reduzido, uma hora por semana, um programa que até é excessivo para esse horário” (Entrevista D)</p> <p>“houve alguns colegas que alertaram para esse facto e eu concordei plenamente com essa ação” (Entrevista A)</p> <p>“Claro que sim! É algo que não se pode dizer a que não se está recetivo” (Entrevista D)</p>	<p>disciplina, há a possibilidade de haver uma troca de discussão” (Entrevista A)</p> <p>“fica-se a saber o que é que se está a discutir ali, saber qual é o cerne da questão, saber se essas unidades são ou não importantes” (Entrevista A)</p> <p>“eu sinto que não é formal (interdisciplinaridade), que isto acontece por iniciativas próprias, por encontros no corredor casuais, que nos lembramos” (Entrevista B)</p> <p>“Discutimos muito a esse nível nas reuniões do departamento das Ciências da Educação. Não sei se isso é importante, mas nas últimas reuniões tem sido muito discutido, não só, aspetos ligados à formação, da partilha do que estamos todos a fazer ao nível da investigação, ou da formação, mas também, neste campo de ver como tratamos as questões ao nível da pesquisa, bibliografia, atualizamos ou não a bibliografia, a necessidade permanente de orientação, como fazemos essa orientação para os alunos, como lhes damos a conhecer diversos caminhos para eles pesquisarem” (Entrevista C)</p> <p>“houve mesmo continuidades em que nós planificávamos e fazíamos questão de ampliar e de ligar [...] ao nível, por exemplo, das Ciências da Educação, nestes dois últimos anos, podemos dizer que há muitos pontos de encontro intencionais” (Entrevista C)</p>
--	---	--	--

			<p>“Nesses espaços também vão estar presentes professores de várias áreas” (Entrevista C)</p> <p>“No ano passado tive conhecimento de uma ou outra prática (interdisciplinar) que nós desenvolvemos com música, mas eu não. Eu não a fiz” (Entrevista D)</p> <p>“Eu creio que existe toda a vantagem na troca de opiniões. Eu trabalho muito proximamente com o professor responsável pela disciplina e com os restantes professores das disciplinas das didáticas e metodologias do Mestrado. Nós reunimos, trocamos opiniões apesar de utilizarmos estratégias diferentes, porque os três professores que estão a dar as Metodologias e didáticas funcionamos de forma muito diferente, aspeto que até se mostra vantajoso porque os alunos conseguem perceber, pela prática que há muitas respostas, não há só uma, mas apesar destas diferenças todas há aqui fios condutores que nós respeitamos e trocamos essas opiniões e somos consensuais nos aspetos essenciais. É tudo decidido de uma forma muito informal, mas as pessoas encontram-se e telefonam-se” (Entrevista E)</p> <p>“Eu acho que os alunos a fazem (interdisciplinaridade). Quando vão para a prática pedagógica, há a síntese destas áreas” (Entrevista F)</p> <p>“Já tive alguns projetos</p>
--	--	--	--

			<p>interdisciplinares aqui na ESE com a música, com o drama, a diversos níveis” (Entrevista G)</p> <p>“Eu acho que as unidades curriculares funcionam de maneira relativamente estanque. Bom ou mau é assim” (Entrevista A)</p> <p>“esse (práticas interdisciplinares) é um aspeto extremamente importante e que tem a ver com a própria construção da identidade da carreira docente. Não há. Aqui na ESE, nem noutros sítios que eu conheça, não há.” (Entrevista B)</p> <p>“Neste mestrado não há, quer dizer, não há no mestrado o que não há na ESE (práticas interdisciplinares). Não há nenhum espaço” (Entrevista B)</p> <p>“não há, de facto (práticas interdisciplinares). No ensino superior não há esta perspetiva de trabalho colaborativo! Quer dizer, há a outros níveis, mas não com esta perspetiva de melhorar a prática de ensino” (Entrevista B)</p> <p>“Não há muita conversa, não há muito espaço onde nós refletimos sobre isso, o que é pena” (Entrevista B)</p> <p>“exige um grande trabalho de equipa entre todos os professores que tem de ser trabalhado” (Entrevista C)</p> <p>“Com as outras (unidades curriculares de outros departamentos) é um</p>
--	--	--	---

			<p>trabalho a desenvolver, pois ainda não está efetivamente consolidado” (Entrevista C)</p> <p>“Embora, no ensino superior, ainda não tenha sentido grandes práticas interdisciplinares” (Entrevista D)</p> <p>“Com docentes de outras áreas não há muita (interdisciplinaridade)” (Entrevista E)</p> <p>“Verificamos, muitas vezes, que as questões que são trabalhadas em Sociologia da Educação ou no Desenvolvimento Curricular são consideradas como estanques e que não são transpostas [...] para a Prática pedagógica e para as Metodologias” (Entrevista E)</p> <p>“Eu acho que nós professores não a fazemos (interdisciplinaridade). Mas procuramos remar para o mesmo sentido” (Entrevista F)</p> <p>“São três mestrados [...] em que existe alguma ligação. Eu até gostaria que existisse com mais porque isso também pode favorecer certas articulações” (Entrevista A)</p> <p>“a interdisciplinaridade entendida também num outro sentido que é trazerem-se <i>apports</i> ou trazerem-se elementos que vêm de outras aprendizagens [...] acho que isso é possível e desejável” (Entrevista A)</p> <p>“Tenho de ser recetivo... acho que é</p>
--	--	--	---

			<p>quase obrigatório que assim seja” (Entrevista A)</p> <p>“Esta integração que deveria existir e que há muitos anos atrás a fiz, ou consegui fazer, em certos momentos, ainda antes de Bolonha” (Entrevista A)</p> <p>“acho que era extremamente importante que nós aqui formalizássemos passos [...] neste processo de dificuldades sentidas por parte de nós, todos docentes, e como é que poderíamos ajudar a resolver estas situações. Portanto, entrávamos numa metodologia de trabalho colaborativo, de investigação colaborativa” (Entrevista B)</p> <p>“O que eu acho é que era importante haver esse espaço” (Entrevista B)</p> <p>“Perfeitamente. Perfeitamente desde que não se confundam as coisas [...] Não é entrar no espaço do outro, mas aproveitar o que o outro sabe e o que este sabe e aproveitar em prol do aluno” (Entrevista B)</p> <p>“no sentido de sabermos que há um espaço concreto, com tempos concretos para podermos fazer isto” (Entrevista B)</p> <p>“Se queremos uma escola participada e que não haja essa separação de níveis, tipo escola balcanizada, fragmentada, portanto se não queremos que isso aconteça na realidade, aqui na nossa formação há</p>
--	--	--	---

			<p>que também desenvolver esses espaços de partilha” (Entrevista C)</p> <p>“É fundamental, é fundamental. O espaço, a questão da transdisciplinaridade, até é mais do que inter” (Entrevista C)</p> <p>“São importantíssimas!” (Entrevista D)</p> <p>“Eu acho importante ter uma visão geral. Os saberes não são separáveis e as disciplinas existem apenas por uma questão de organização do pensamento humano. O saber não está disciplinado. Nós não temos no nosso cérebro as gavetas, as gavetas são uma forma de organização. Portanto separar essas gavetas faz sentido apenas para nos organizarmos mas depois o conhecimento cá dentro não está separado e por isso esse é um conceito que se aplica desde a pré até ao doutoramento” (Entrevista D)</p> <p>“Completamente... faz sentido, só faz sentido se assim for o ensino” (Entrevista D)</p> <p>“Com docentes de outras áreas não há muita, mas é pena” (Entrevista E)</p> <p>“É muito importante, até porque são professores de EVT [...]. Pela sua natureza, é a disciplina que mais se presta à interdisciplinaridade [...] Somos uma disciplina com plasticidade. Com certeza que as metodologias e as práticas pedagógicas, ou trabalhos de projeto,</p>
--	--	--	---

			<p>andam por aí” (Entrevista F)</p> <p>“É sempre rentável! Quanto mais isso puder ser gerido e efetivado de facto é sempre rentável. Acho que um dos perigos do ensino é que é muitas vezes capaz de transmitir informação, mas acredita demasiado que o aluno faz a integração na sua cabeça e o aluno não faz! Ou a grande maioria dos alunos não faz a integração, até conseguem assimilar informação, compreender a informação, mas não fazem a integração. Se a integração for feita através de práticas interdisciplinares, for logo feita pelos professores que já de si potenciam o conhecimento interdisciplinar, eu acho que o aluno só vai ganhar com isso e que vai relacionar muito mais as coisas, vai aprender muito mais que o mundo não é um saquinho atomizado de conhecimentos” (Entrevista G)</p> <p>“A interdisciplinaridade é difícil! Mas é rentável!” (Entrevista G)</p> <p>“existe hoje uma preocupação muito maior do que existia antes. Antes existia por parte de grupos minoritários que estavam apostados em experimentar coisas novas. Neste momento, é mais abrangente porque há um tratamento do conhecimento muito diferente” (Entrevista A)</p> <p>“há sempre a solidariedade entre colegas, há sempre esta abertura” (Entrevista B)</p>
--	--	--	---

			<p>“há esta solidariedade, quer dentro da mesma área, de docentes da mesma área, quer entre docentes de áreas diferentes” (Entrevista B)</p> <p>“que pudéssemos conversar uns com os outros ao nível, quer das matérias, quer da pertinência das matérias que são dadas, quer da pertinência de como elas são dadas” (Entrevista B)</p> <p>“Há muito diálogo entre os professores e para isso até contribui o facto do gabinete de área ter duas salas. Às vezes juntam-se muitas pessoas e falamos sobre as práticas, sobre o funcionamento das nossas cadeiras, combinamos estratégias” (Entrevista D)</p> <p>“Acho que isso falta no ensino!” (Entrevista G)</p> <p>“A interdisciplinaridade é proveitosa e eu sou uma pessoa bem colocada para falar disso porque eu dou aulas a um curso de EVT e venho da área das letras e sei como posso fazer. Eu própria “interdisciplinarizo” comigo mesma!” (Entrevista G)</p>
	8.6) Dificuldades das práticas interdisciplinares	<p>“depois, colocá-las na prática é mais complicado. Há pessoas de diferentes Faculdades e gerir tudo isto é mais difícil” (Entrevista A)</p> <p>“Se calhar falta alguém que tome a iniciativa e que reúna as pessoas. Muito provavelmente terá de partir do diretor</p>	<p>“Tal como o sistema existe, eu não vejo grandes possibilidades de interdisciplinaridade” (Entrevista A)</p> <p>“pelo fator tempo” (Entrevista A)</p> <p>“É claro que eu sinto que não tenho</p>

		<p>de curso gerar esses consensos e juntar as pessoas para conseguir isso” (Entrevista A)</p> <p>[...] grande tempo para fazer uma coordenação onde exista um debate mais aprofundado, porque não há tempo!!! Julgo que o fator tempo tem sido cada vez mais determinante, especialmente nestes últimos anos, onde nós somos solicitados para excessivas tarefas laterais, não laterais, necessárias de qualquer forma, e, portanto não podemos fazer aquilo que, em certa medida, deveríamos fazer e portanto temos de encontrar outros processos, talvez mais isolados... o que se sente, cada vez mais é que realmente há atomização das próprias unidades curriculares” (Entrevista A)</p> <p>“Eu penso que a carreira docente, apesar de haver muitas reuniões [...] é uma carreira extremamente solitária. Talvez pelo próprio estatuto das pessoas que estão nessa carreira” (Entrevista B)</p> <p>“o outro nunca avisa, porque colocamo-nos no lugar do outro, no sentido de: “não vou mostrar o meu ponto fraco” e portanto também não vou... estas lógicas infelizmente acontecem” (Entrevista B)</p> <p>“Tenta-se fazer. Há sempre limitações...” (Entrevista C)</p> <p>“Pois, a dificuldade é essa [sobre o que tem sido feito]” (Entrevista D)</p> <p>“É uma amálgama de gente que vem de várias áreas e isto dificulta esta</p>
--	--	---

			<p>interdisciplinaridade, mas que era muito importante” (Entrevista E)</p> <p>“Não fazemos projetos comuns com facilidade pois não temos espaço para isso” (Entrevista F)</p> <p>“Não, porque não temos tempo. Nem os alunos têm espaço para isso, são do horário pós-laboral. Mas isso não é desculpa, pois essa interdisciplinaridade é importante. As aulas são todas muito concentradas pelos alunos, senão não fazem o curso” (Entrevista F)</p> <p>“É difícil, é muito difícil! As disciplinas vivem com um número reduzidíssimo de horas de contacto, privilegiam metodologias que não propiciem o desperdício dessas horas de contacto, portanto centram-se muito mais no entretanto do que nos efeitos a longo prazo. A contabilização do horário dos professores é uma coisa muito financeira, muito economicista, os professores não estão dentro de uma instituição, os professores têm é um horário e têm as suas horas para cumprir e se começarem a colaborar em projetos coletivos provavelmente aquilo que lhes vai acontecer é essa colaboração nunca ser contabilizada em horas, ser voluntário, etc.” (Entrevista G)</p> <p>“Muitos desses efeitos são visíveis, outras vezes não. Às vezes as pessoas ficam fascinadas com um projeto em</p>
--	--	--	---

			<p>que se envolveram e no ano seguinte querem tornar a desenvolvê-lo, mas outras vezes isso não é visível. As sinergias da interdisciplinaridade também não se efetivam por Decreto. A interdisciplinaridade efetiva-se quando os professores já têm sinergias entre si. Se se dão bem e partilham o mesmo ideário em termos educativos, em termos políticos, em termos sociológicos, etc. Ninguém pode destacar um indivíduo para vir fazer interdisciplinaridade comigo com quem eu nem sequer tomo café no bar! Quando essas coisas são assim não funcionam! É muito difícil e é uma atitude quase egoísta: minimizar o prejuízo, pois não sabe se vai ter benefício ou vai ter prejuízo, então minimiza o prejuízo. Mais vale dar as suas aulinhas, não ter ninguém a incomodá-lo, não perdeu o seu tempo” (Entrevista G)</p> <p>“eu acho que as coisas funcionam quando há sinergias entre as pessoas e tem uma enorme tendência para não funcionar quando não há sinergias. Na grande maioria dos casos, não há! No ensino básico é difícil, mas no ensino superior ainda é mais!” (Entrevista G)</p> <p>Cada um está no seu cantinho, cada um está a ensinar as suas coisas, não é pacífico “abrir a porta” aos outros e depois muitas vezes espera-se que o aluno faça a integração e não faz!” (Entrevista G)</p>
--	--	--	--

<p>9) Plano de estudos</p>	<p>9.1) Prioridades</p>	<p>“Não tenho exatamente a noção de quais foram os critérios de definição, ainda que, pela análise que eu faço do curso [...] acho que corresponde ao que é pretendido pelos alunos” (Entrevista A)</p> <p>“haja alguma alteração ao nível do ensino secundário e básico que está a alterar um bocadinho os objetivos iniciais do curso, ou seja, os objetivos iniciais podem estar um bocado afetados por essas alterações” (Entrevista A)</p>	<p>“dizermos o que é que queremos, dizermos o que é este mestrado” (Entrevista A)</p> <p>“houve aqui uma prioridade de dar uma formação sólida naquilo que se podia considerar o específico, a didática específica de uma determinada área, levantar um conjunto de questões em torno desse saber, abrir-lhes perspectivas para eles se auto formarem ao longo da sua atividade profissional” (Entrevista A)</p> <p>“Há aqui algumas preocupações de base, para além de sabermos que é necessário que eles tenham conhecimentos muito bem debatidos nas didáticas [...] e de problematizarem todas essas questões, para isso temos de ter bons professores, pessoas com muita experiência e sólidos” (Entrevista A)</p> <p>“é claro que [o professor] sabe o que nós queremos dele, isto é, ele sabe que à partida aquela unidade X [...] é para ser positivamente integrada num determinado perfil profissional que vai sair dali” (Entrevista A)</p> <p>“nós fazemos uma espécie de encomenda, sobre o que é que gostaríamos [...]. Queremos ter liberdade para isso, acho que é justo isso” (Entrevista A)</p>
----------------------------	-------------------------	---	---

	<p>9.2) Importância conferida às componentes de formação</p>	<p>“pessoas que vão para a docência no ensino básico têm de ter alguma capacidade de resposta para os problemas que nesse nível de ensino se encontram. [...] essa formação de base na área educacional, nomeadamente problemas de educação, psicologia, teorias da educação, acho que são muito importantes para saber como dar a volta a determinados problemas que são comuns nas escolas (Entrevista A)</p> <p>“Em relação às didáticas específicas também é preciso ter, para além do conhecimento técnico e científico, saber transmiti-lo e fazê-lo passar aos alunos, penso que é importante” (Entrevista A)</p> <p>“Sinto isso! Eu sinto isso! [...] mesmo quando somos bons tem de haver não sei quantas razões para justificar essa eficácia” (Entrevista B)</p> <p>“é importante para quem está no terreno que saiba como entender e como transmitir o conhecimento” (Entrevista A)</p> <p>“eu acho que é importante que ela exista, mas que tem, ainda, de ser trabalhada de uma outra forma [...] deve saber bem os conteúdos teóricos, mas depois tem de os saber transmitir [...] tem de saber estar com um grupo, tem de saber refletir sobre aquilo que acontece sobre a dinâmica em contexto de sala de aula e esta reflexão pode ser também desenvolvida nesta área de formação. [...] mas acho que é fundamental e acho que é determinante” (Entrevista B)</p>	<p>“[a componente de Ciências da Educação] Pode complementar todo um conjunto de lacunas que na formação inicial não houve tempo [...] nos três anos não se teve tempo de aprofundar um conjunto de matérias” (Entrevista B)</p> <p>“Eu penso que são extremamente importantes e que se este mestrado contempla unidades curriculares que estão ligadas às Ciências da Educação é extremamente positivo, porque para ensinar e estar numa sala de aula não é suficiente eu ter um conjunto de conhecimentos científicos para que o meu papel enquanto docente funcione” (Entrevista B)</p> <p>“este conhecimento, as Ciências da Educação trouxeram para aqui um grande conhecimento sobre o que é o processo de ensino e aprendizagem”</p> <p>“se estamos a falar da formação de professores as Ciências da Educação são extremamente importantes! [...] são extremamente importantes” (Entrevista B)</p> <p>“há uma necessidade [...] cada vez isso será mais importante até porque caminhamos, a meu ver, e isso também é um dos perigos, para uma visão tecnicista do ensino, do professor muito igual a técnico” (Entrevista C)</p> <p>“O professor não pode ter um papel da sua disciplina, no seu “lugarzinho” na</p>
--	--	---	--

		<p>“as didáticas são importantes principalmente para pessoas que não têm formação base em educação e que não têm prática de ensino, têm que haver algumas regras e formas de atuar para que consigam ensinar corretamente e acompanhar os alunos e ter várias ferramentas que os possibilitem de abordar diferentes problemas, ou o mesmo problema de diferentes formas para encontrarem o que é mais adequado aos alunos com que estão a lidar [...] São componentes fundamentais para quem quer ser docente se não tiver um leque de ferramentas que possa utilizar, mesmo que não as utilize sempre, mas que tenha conhecimento da existência delas” (Entrevista C)</p> <p>“Permite primeiro perceber o que se entende, qual é o universo que a categoria de Artes Visuais se circunscreve, ou seja, a que é que isso se refere, a que é que isso se reporta, na medida em que é uma designação um pouco abrangente. Ela exclui todo um universo das artes plásticas que vai além da visualidade, que as pessoas continuam a identificar como artes visuais, ou seja, permite-lhes questionar o próprio conceito, os limites do campo de trabalho deles e isso parece-me fundamental em qualquer área de trabalho, as pessoas perceberem qual é o âmbito em que se movem. E permite também perceber qual é a filiação dessa designação dessa categoria, como é que surge, quais são as suas limitações e basicamente o que se pretende é criar alguma discussão, alguma polémica</p>	<p>escola, espera-se que ele [...] participe, colabore com todos e entenda que há uma missão conjunta na escola, quer ao nível da gestão, quer ao nível de uma gestão curricular mais abrangente e integrada com todas as áreas. Para se perceber isso e para fazer opções é necessário que algumas unidades curriculares contribuam para essa reflexão e para esse questionamento. Sem dar respostas concretas, soluções concretas mas que desenvolva esse sentido crítico e reflexivo em torno de áreas se calhar mais abrangentes, mas também que levem a que haja mais [...] integração e ligação com todas as outras que são mais específicas de determinadas áreas” (Entrevista C)</p> <p>“Igual a técnico é mesmo no sentido negativo, ou seja uma visão muito instrumental da educação sem o outro lado da reflexão, daquilo que se pode ir modificando ao longo dos tempos [...] o tal contributo das Ciências da Educação” (Entrevista C)</p> <p>“Não são bem vistas (Ciências da Educação)” (Entrevista B)</p> <p>“Bolonha retirou completamente as Ciências da Educação ao nível da formação de professores, nomeadamente as unidades curriculares que abordam o currículo foram retiradas dos cursos de formação inicial de professores, aquando a entrada do Processo de Bolonha” (Entrevista B)</p>
--	--	---	--

		<p>naquilo que parece evidente que é universalmente aceite, categoria de artes visuais e perceber que ela não é assim tão isenta, tão neutra quanto isso” (Entrevista D)</p> <p>“é preciso também ter a prática de supervisão e de reflexão, a didática também pode ir puxar um bocadinho a esta formação educacional” (Entrevista B)</p> <p>“penso que está equilibrado” (Entrevista A)</p> <p>“daquilo que eu antecipo que possa estar a ser trabalhado nas outras, eu diria que me parece ajustado” (Entrevista B)</p> <p>“Parece-me escasso atendendo que temos apenas uma hora de seminário por semana e atendendo ao número de alunos, visto que a disciplina está aglutinada com seminário de investigação em artes visuais e que eram mais de quarenta alunos, uma hora por semana parece-me, francamente, pouco e atendendo ao trabalho que os alunos têm [...], alguns alunos tiveram que dedicar duas semanas, quer a apresentação, quer a arguição, provavelmente mais do que esses 5%” (Entrevista D)</p>	<p>“O que eu sinto é que nestes últimos tempos a área das Ciências da Educação tem vindo a sofrer cortes, como todas, mas é notório que parece não ser tão importante, ou alguém está a considerar que não é tão importante. Isso pode, a meu ver, a curto prazo vir a ter maus resultados no sentido do tal “espartilho” (Entrevista C)</p> <p>“sinto que ultimamente há um determinado ataque, no geral [...] a determinadas áreas e que se não se acautelar, pode trazer prejuízos. Isso nota-se em alguns cursos em que aquela visão integrada do currículo, o saber holístico integrado pode vir a estar em causa, exatamente porque podemos voltar à tal valorização dos saberes muito específicos em que cada um é especialista numa determinada área, o que leva e reforça a visão da escola balcanizada” (Entrevista C)</p> <p>“me incomoda bastante quando sinto que vai haver cortes e os critérios têm de ser mais explorados, mais definidos, mais dialogados para se chegar ao tal critério” (Entrevista C)</p> <p>“Lá está, a didática implica uma reflexão sobre a prática, pode antecipar determinadas situações” (Entrevista D)</p> <p>“É muito importante! É muito importante e muitas vezes é muito desvalorizada, nomeadamente na área</p>
--	--	--	---

			<p>das artes visuais” (Entrevista E)</p> <p>“No nosso curso, temos uma disciplina que eu considero importantíssima que se reflete realmente na prática pedagógica, que [...] está muito direccionada para a construção de recursos didáticos. Na realidade, os alunos concebem e constroem recursos didáticos que estão, muitas vezes, a aplicar na prática pedagógica. Acho que no âmbito do nosso curso estamos a sensibilizar muito os alunos para o facto de os manuais escolares serem ótimos, mas não chegam! As salas de aula podem ter más condições, mas nós podemos transformá-las completamente e os recursos, nós podemos fazer qualquer coisa e isso torna-se motivador para os nossos alunos e estou convencida de que saem daqui mais sensibilizados, esse é um dos aspetos que marca a diferença” (Entrevista E)</p> <p>“Enorme. É pouco valorizada, mas é enorme a sua importância. Acho que cada vez mais temos professores a funcionar por “receita” e que não têm formação na área específica da docência. Sabem pôr em prática uma série de receitas que às vezes funcionam com o aluno X, Y, Z, mas não funcionam com o H e deixa andar... é um atípico, mas as pessoas não sabem porque razão fazem aquilo” (Entrevista G)</p> <p>“não tem conhecimentos específicos na área da teoria da imagem para</p>
--	--	--	--

			<p>saber o que é a representação, para saber o que é figuração e onde estas duas coisas são diferentes. Não tem conhecimentos específicos. No entanto, já fez milhares de exercícios sobre representação. Alguns exercícios resultam e são muito giros, mas a formação específica nas áreas da docência muita gente não as tem” (Entrevista G)</p> <p>“nós encontramos uma área de conhecimentos que lhes desse uma perspectiva abrangente” (Entrevista A)</p> <p>“um plano de estudos que [...] penso que seja relativamente inovador” (Entrevista A)</p> <p>“Estou de acordo com o peso atribuído. Não quer dizer que isto seja matematicamente correto, mas no balanço geral, parece-me certo” (Entrevista A)</p> <p>“Claro! Concordo no sentido em que isto se calhar pode ser um reflexo de um sentimento que estas componentes, ou melhor estas unidades curriculares mais ligadas às Ciências da Educação foi uma falha na formação inicial com o Processo de Bolonha” (Entrevista B)</p> <p>“Parece-me bem a prática ser a mais importante e logo a seguir aquelas que seguram a prática” (Entrevista D)</p> <p>“Sim. Penso que o peso é adequado” (Entrevista E)</p>
--	--	--	---

			<p>“A nossa escola foi das que manteve um maior número de horas nas áreas específicas no Mestrado” (Entrevista F)</p> <p>“A formação agora não é na área artística mas no ensino das artes, EVT. Se têm os 120 ECTS nas áreas, os mais 5% não me parece mal, porque já vêm com uma preparação artística da licenciatura. Neste caso, o Mestrado é para serem professores, portanto, têm de ter metodologias, ciências da educação” (Entrevista F)</p> <p>“Acho muito pouco. Embora não nos esqueçamos que estes alunos estão num mestrado, sendo que, teoricamente, eles tiveram uma formação na licenciatura onde também aprenderam muitas destas coisas, mas acho pouco” (Entrevista G)</p> <p>“tem que haver um equilíbrio entre este lado e aquelas que remetem para uma ação mais específica em determinada área em que o professor se está a especializar mais” (Entrevista C)</p> <p>“O equilíbrio para mim é absolutamente necessário” (Entrevista C)</p> <p>“eu tenho alguma dificuldade em ver estas coisas por percentagens, por bocados” (Entrevista C)</p> <p>“Também é verdade que em determinadas áreas, não sei se no caso</p>
--	--	--	--

			<p>de EVT, é necessário algum reforço de determinadas técnicas, sobretudo porque muitas vezes os estudantes estão tão motivados para a área que vão lecionar que a certa altura nunca mais conseguem chegar àquilo que gostam. “É muito teórico!” Ouvia-se um pouco disso. E daí, mais uma vez, o equilíbrio necessário desde o início até ao final do curso. Não tenho uma resposta para lhe dar em relação a isso! Nunca pensei muito sobre isso das percentagens” (Entrevista C)</p> <p>“mas depois internamente é possível fazer-se alguns ajustes. Há uma área ou outra que “entra”, como é que “entra”, se é mais no primeiro ou no segundo ciclo, enfim... há aí algumas negociações que podem ser feitas e que podem até minorar os efeitos que estão a acontecer por imposições externas” (Entrevista C)</p>
	9.3) Alterações propostas		<p>“Temos mudado constantemente, já mudámos três ou quatro vezes de plano de estudos do mestrado, [...] porque isto vai ter sempre que ser mudado, modificado” (Entrevista A)</p> <p>“Pode haver, mais tarde, correções, retificações através dos inquéritos, através do que se passou, nós chegarmos à conclusão que as horas são a mais ou é preciso um bocadinho mais de horas [...] já tivemos de fazer reajustes” (Entrevista A)</p> <p>“nestas pequenas reformulações que</p>

			<p>temos feito, algumas cadeiras mudaram de nome, outras fundiram-se” (Entrevista A)</p> <p>“Nós estivemos a fazer a reestruturação do Mestrado e quando pensámos nessas disciplinas tivemos até a fazer uma redução à carga horária presencial numa série de disciplinas” (Entrevista E)</p>
10) Apreciação dos docentes sobre as competências a desenvolver	10.1) Conceitos e pressupostos	<p>“Há de ser uma capacidade de o aluno entender determinado conceito e conseguir transmiti-lo, o saber-fazer, saber transmitir, saber explicar, acho que é essa capacidade de os alunos conseguirem apreender os conhecimentos [...]. Há esse conceito de competência, do saber-fazer, do saber- explicar, do saber- demonstrar” (Entrevista A)</p> <p>“para além de se deixar o termo competência, porque já não está tanto na moda, mas é fundamental esta ideia de processo, e foi isto que fez surgir o termo competência. Estávamos demasiados centrados no resultado, no produto [...] há aqui domínios transversais que estão em contínuo desenvolvimento e que nós temos de continuar e estar preocupados e desenvolver. Este domínio do processo não se perdeu” (Entrevista B)</p> <p>“É a tal célebre definição complexa, [...]! Mais do que a definição, eu gosto de ver sempre como um processo. Uma competência é um processo, portanto não pode ser um fim. É algo que está em contínuo desenvolvimento [...]. Eu vejo</p>	<p>“Competência é eu saber, ser competente em fazer as coisas” (Entrevista B)</p> <p>“Eu entendo que essa competência seja o mais lata possível, ou seja, que não seja só uma competência técnica” (Entrevista B)</p> <p>“Essa visão de competência é muito distinta da anterior em que esses valores, as atitudes se ligam aos conhecimentos e estão em permanente construção, muito longe de ser possível medir e não é bem nessa lógica que estamos ao nível de competência” (Entrevista C)</p> <p>“são saberes em uso, os saberes em ação, enquadrado naquilo que Perrenoud define também como competência” (Entrevista D)</p> <p>“[a análise crítica] Pode ser considerado competências mas não é competência no sentido da competência para... as competências são para quê? Para a prática docente</p>

		<p>sempre como um processo, como algo que está em contínuo desenvolvimento. Pode ser competência social, competência emocional, competência de leitura e de escrita” (Entrevista B)</p> <p>“competência é um saber-fazer algo. Isso pode implicar um conhecimento mais ou menos fundamental” (Entrevista D)</p> <p>“eu acho que há conhecimento e há competências. Acho que há pessoas muito cultas, sábias e incapazes de transmitir sem essa competência, mas não deixam de ter essa capacidade de acumulação e, por vezes, a transmissão não é feita pelas vias que nós achamos normais mas provavelmente por outras vias um pouco ortodoxas transmitirem os conhecimentos que têm” (Entrevista D)</p> <p>“Aquilo que eu acho que retrata mais esta questão de processo é o que se implementa face a uma tarefa e que tem determinadas características que têm de ser desenvolvidas” (Entrevista B)</p> <p>“Opõe-se, em geral, essa competência ao conhecimento, ao leque de conhecimentos, ao elenco de conhecimentos ditos mais académicos” (Entrevista D)</p> <p>“as competências são objeto de avaliação, mas não se procura que haja competências vazias, na medida em que a pessoa pode ser muito capaz de transmitir uma ideia a uma audiência mas se a ideia não tiver qualquer sentido, se não tiver pertinência, ou se não tiver relação com a</p>	<p>da EVT e EV. Nós podemos ser professores de EVT e EV sabendo desenvolver estratégias e atividades para que abordem determinados conteúdos para que sejam desenvolvidas determinadas competências nos alunos, sem sentido crítico absolutamente nenhum, sendo cumpridores daquilo que o Ministério da Educação nos diz, sem sentido crítico. É possível fazer isso! No conceito de competência podemos lê-lo de uma forma mais ou menos abrangente. Eu leio de uma forma menos abrangente propositadamente, porque eu não me quero esquecer nunca desta associação “competência” e aquela associação que eu fiz com o taylorismo, de adestramento para... eu não me quero esquecer disso por que senão qualquer dia penso que a competência para fazer qualquer coisa é aquilo que é essencial. [...] o discurso vigente hoje em dia, não só no ensino, é de que as pessoas devem ser funcionais. Competência no sentido de funcionalidade e é por essa razão que eu procuro fazer uma leitura ou a utilização do termo competência de uma forma muito restrita, crua, é aquilo que é” (Entrevista E)</p> <p>“A noção de competências é anterior ao Processo de Bolonha!” (Entrevista G)</p> <p>“As competências ou as metas de aprendizagem é aquilo que o aluno tem de ser capaz de fazer no final do seu processo de aprendizagem”</p>
--	--	---	---

		<p>matéria em estudo, acaba por ser mais um <i>entertainer</i> do que propriamente de aluno” (Entrevista D)</p>	<p>(Entrevista G)</p> <p>“vieram centrar ou situar as questões mais no aluno do que no objeto do conhecimento em si, e, portanto as competências poderão permitir que nós centremos ou situemos o ensino mais no aluno, mais na pessoa do que propriamente naquilo a que se chamaria a matéria” (Entrevista A)</p> <p>“mas não sei até que ponto esta transformação poderá ter, ou não, resultados práticos” (Entrevista A)</p> <p>“Há várias definições para competência [...]. Essa visão de competência está muito ligada ao mundo de mercado, ao mundo de trabalho e, neste momento, há no fundo uma valorização desta ideia do capital humano, nesta visão neoliberal que impera [...] a competência surge de um saber para responder ao mundo económico e aí é que eu coloco muitas dúvidas, porque entendo que há e que tem de haver um equilíbrio” (Entrevista C)</p> <p>“mas a competência pode ser vista de uma outra forma, numa ligação maior entre os conhecimentos, as capacidades e as atitudes. É essa visão de competência que é integrada” (Entrevista C)</p> <p>“A palavra competência é uma palavra limitadora, porque eu faço esta associação: “eu sou competente para...” competente para... para quê?</p>
--	--	---	--

			<p>Para desempenhar uma tarefa, diversas tarefas. Eu faço uma associação entre a palavra competência e a ligação ao mundo do trabalho e o taylorismo em que nós temos os empregados a serem administrados para uma determinada função” (Entrevista E)</p> <p>“Isso para mim não me chega. Penso que para além das competências existe a construção do conhecimento do saber e da cultura e isso é extra competências e parece que não é importante. Não sei se não é mais importante do que a competência per si, porque com conhecimento, com a capacidade de reflexão, com cultura as pessoas podem construir as competências que muito bem entenderem para o trabalho, ou para outra coisa qualquer e podem saber só por saber. Podemos saber, conhecer, aprender para nada. [...]. Penso que o prazer é uma coisa muito importante e que dentro das competências não cabe o prazer, mas que é pelo prazer que as pessoas fazem muitas coisas na vida e que levam o mundo para a frente. Penso que as competências são super limitadoras e nós temos de pensar para além disso. Os alunos quando saem daqui têm de ser competentes para o ensino, para serem professores de EVT e EV, mas isso só não chega, ou seja, a minha atividade docente vai para além disso, porque senão a motivação não estava cá, não existia desta maneira. Se calhar as estratégias das minhas aulas eram outras, eu</p>
--	--	--	--

			<p>chegava às aulas com um livro de receitas: “para serem bons professores têm de fazer isto e desta maneira”. Mas isso não chega! Nós temos o programa de Educação Visual, um bom professor tem de saber onde vai buscar os programas, tem de saber ler os programas, tem de saber construir planificações com base nesses programas, mas isso só não chega. Então é uma leitura crítica ao programa?” (Entrevista E)</p> <p>“O objetivo de qualquer professor é que os seus alunos adquiram destrezas, quer sejam elas manuais quer sejam intelectuais [...]. Faz todo o sentido pensar em competências em educação” (Entrevista F)</p> <p>“O Processo de Bolonha substituiu a palavra objetivo pela palavra competência e como todas as substituições cegas, correu riscos! Uma pedagogia por objetivos está mais centrada no docente, uma pedagogia por competências está mais centrada no aluno. [...] As competências não são nem definidas pelo professor, nem definidas pelo aluno.” (Entrevista G)</p> <p>“Para mim, as competências sendo centradas nos alunos e os objetivos naquilo que o professor decide nenhuma delas sobrevive sem o conhecimento do corpo discente, saber para que corpo discente é que estamos a trabalhar” (Entrevista G)</p> <p>“Os perfis de entrada são diferentes,</p>
--	--	--	---

			os perfis de saída são diferentes, as competências a que eu me promovo desenvolver nos alunos são diferentes, os objetivos que eu posso definir para aquela disciplina são diferentes. Não me parece que uns excluam os outros. [...] Substituir objetivos por competências, se calhar eles têm uma coexistência pacífica! Agora até já temos terminologias mais rigorosas do que as competências que são as metas de aprendizagem” (Entrevista G)
	10.2) Tipos de competências valorizadas	<p>“têm de ter competências mais transversais, que abranjam várias áreas do saber, uma vez que são disciplinas que abrangem vários tópicos em várias áreas da ciência, das artes, portanto devem ter competências nessas áreas todas” (Entrevista A)</p> <p>“é necessário ter estas competências transversais para antes de transmitir o conhecimento específico resolver o problema global da turma, portanto acho que é importante também nessa parte” (Entrevista A)</p> <p>“Não chega memorizar! Eles têm de compreender e ser capaz de aplicar” (Entrevista B)</p> <p>“apelar a esta reflexão pessoal. Eu tenho de saber quem é que eu sou como professora, ou quem eu quero ser como professora e como é que eu posso na minha prática, enquanto professora, lecionar um determinado conteúdo, posso</p>	<p>“têm que estar muito abertos, pois vão conviver com muitos professores e na própria relação [...] acho que é fundamental que nós, nesta área, sejamos ainda mais exigentes do que em outras áreas nesse aspeto” (Entrevista A)</p> <p>“perceber que o meio que me envolve é fundamental e que eu tenho que o saber ler, compreender e levar os outros a compreender isso” (Entrevista A)</p> <p>“permitir que eles saiam daqui com ginástica suficiente para saber articular pesquisas” (Entrevista A)</p> <p>“acima de tudo que eles tenham esta postura de olhar sempre para a prática de uma forma reflexiva e de tentarem sempre procurar encontrar o sentido daquelas práticas e não entrarem em automatismos [...] capacidade de construção dos conhecimentos, produção e de construção” (Entrevista</p>

	<p>também intencionar essa minha prática de forma a prevenir a violência e promover a cidadania [...] processos reflexivos de autoanálise e de reflexão sobre a prática que procurei este ano promover” (Entrevista B)</p> <p>“Saírem também um bocadinho do domínio técnico e dos vossos indicadores e perceberem que há também competências transversais que podem ser avaliadas, intencionais nas vossas tarefas” (Entrevista B)</p> <p>“O saber técnico é aquilo que de facto ainda prevalece em alguns professores. Eu dizia-lhes isto: “o facto de vocês estarem na sala de aula, de interagirem com os alunos, de lhes dar <i>feedback</i>, tudo isto são atitudes, valores, como é que vocês intencionam a vossa ação neste domínio também enquanto desenvolvem a vossa prática?”. É esta reflexão que se procura promover e que se nota que nalguns casos isso acontece e há trabalhos muito interessantes” (Entrevista B)</p> <p>“temos a função de sensibilizar esta comunidade e a prática profissional docente para estas atitudes e estas competências mais transversais” (Entrevista B)</p> <p>“progressivamente tendemos a valorizar mais o esforço, provavelmente ele ainda não tem o estatuto que deveria ter” (Entrevista B)</p> <p>“a formação é quase justaposição curricular. Criar um espaço próprio dentro</p>	<p>B)</p> <p>“criar este lado crítico e esta postura crítica” (Entrevista B)</p> <p>“este papel de facilitar outros caminhos e percursos que lhes permita chegar a novas informações, de ter outros pontos de vista sobre a educação” (Entrevista B)</p> <p>“desta perspetiva mais psicossocial é extremamente importante [...] não posso ser só bom no conhecimento das matérias! Tenho de ter sensibilidades para com o tipo de público que tenho à minha frente, de perceber que muito do processo de ensino e aprendizagem está no ambiente que eu crio na sala de aula, compreender que os problemas que afetam o insucesso ou o sucesso escolar, nomeadamente questões que têm a ver com o meio social, com a proveniência dos alunos” (Entrevista B)</p> <p>“conceda um conjunto de conhecimentos que vão ser extremamente úteis para a sua profissão ou para a sua condição enquanto cidadão, crítico, analítico da realidade em que ele está inserido” (Entrevista B)</p> <p>“para a promoção dessa autonomia, pesquisa, desenvolvimento do sentido reflexivo e crítico” (Entrevista C)</p> <p>“competências ao nível crítico, reflexivo, autonomia dos estudantes”</p>
--	--	--

		<p>de uma formação académica que lhes permita refletir sobre as competências, atitudes, valores, mas elas são transversais e estão inerentes às didáticas e às práticas” (Entrevista B)</p> <p>“Tem que ver com aquelas que são transversais, tem a ver com a expressão escrita, com a reflexão crítica” (Entrevista B)</p> <p>“há algumas competências que são específicas do ensino das tecnologias, mas a didática é uma área do saber que não é exclusiva da tecnologia, pois todas as outras áreas do conhecimento ao nível de ensino dos conhecimentos da didática são aplicáveis a todas elas. Portanto acho que há competências transversais a todas as áreas do conhecimento ainda que haja aplicação específica também no caso das tecnologias” (Entrevista C)</p> <p>“alguém que lê e que entende e consegue transmitir o que leu de forma sintética e também com sentido crítico, demonstrando o conhecimento sobre a totalidade da obra e do contexto ideológico da época e do que a obra pode ter dado origem, esse é um aspeto e há outro lado que é eles serem também avaliados pela sua capacidade de arguição[...] em que vão também ter a necessidade de colocar questões, objeções, de encontrar fragilidades e desmontar a intervenção do outro. Portanto, são postos nos dois papéis” (Entrevista D)</p> <p>“É preciso conseguir enquadrar a pergunta</p>	<p>(Entrevista C)</p> <p>“Ao nível da profissionalidade docente isso é muito importante, essa dimensão pessoal e técnica. Será uma das previsões que tem muita influência no desenvolvimento dos outros e, portanto, é por isso mesmo que é importante que se valorize essa componente mais pessoal que na formação de docentes tem de se ter em conta” (Entrevista C)</p> <p>“a Educação Visual pode ser uma ferramenta um meio para chegar a estas questões do saber ser e saber estar”</p> <p>“Nesta disciplina privilegio as que são mais abrangentes, porque tem a ver com aquilo que é o papel do professor. O professor num sentido mais funcional não funciona. O nosso trabalho é com pessoas, seja de que idade for, é um trabalho com pessoas e aí todas as outras áreas estão completamente envolvidas. Nesta disciplina e de acompanhamento ao estágio valorizo as mais genéricas. As planificações podem, do ponto de vista científico, não estar fantásticas, podem ter falhas e lacunas, mas aquilo que os leva a construir uma planificação daquela maneira, a forma como eles desenvolvem as atividades e se relacionam com os alunos, isso não pode ter falhas. Essas coisas são mais importantes” (Entrevista E)</p> <p>“Esta estrutura de pensamento, que é</p>
--	--	---	--

		<p>e daí que, embora não haja ninguém completamente ignorante, também não há ninguém completamente sábio, mas o conhecimento constrói-se um pouco nessa dialética” (Entrevista D)</p> <p>“A capacidade de ler um texto e de o interpretar” (Entrevista D)</p> <p>“capacidade de interlocução, de objeção, de exprimir concordância ou discordância, capacidade de pegar num conjunto de informação que aparentemente não tem relevância para a área de trabalho e de a relacionar, competências de ordem cognitiva, mas também de ordem relacional, social, visto que também implicam exposição, capacidade de se posicionar perante uma audiência que os futuros professores terão de ter no quotidiano de ter essa competência de relacionamento com uma assembleia, com o outro, dinamização de um grupo” (Entrevista D)</p> <p>“Além disso, têm de ter também competências ao nível das Ciências da Educação [...]. Acho que os tipos de competências aparecem de modo equilibrado neste Mestrado” (Entrevista A)</p>	<p>abrangente e global, é importante na formação das pessoas. Formação global sustentada e transversal [...]. Há um conhecimento que deve ser harmónico” (Entrevista F)</p> <p>“Nesta disciplina que dou, há vários pretextos para mostrar essa transversalidade” (Entrevista F)</p> <p>“ O espírito crítico.” (Entrevista G)</p> <p>“Na minha perspetiva, dominar um léxico especializado e polivalente ajuda a ver melhor, ajuda a compreender melhor. O meu objetivo como professor é fornecer o léxico que permita fazer a crítica, portanto o que eu privilegio no aluno é que ele seja capaz de sozinho ver, ler, compreender, analisar e criticar” (Entrevista G)</p> <p>“Interessa que o aluno quando se posiciona de determinada maneira seja capaz de reformular o que ele disse, de modo a formular uma outra pergunta para que ele pense se basta aquilo que ele disse” (Entrevista G)</p> <p>“espera-se que os professores tenham esta perspetiva [interdisciplinar]” (Entrevista B)</p> <p>“desenvolver professores críticos e reflexivos, há uma necessidade que os alunos compreendam o contexto mais global para perceberem que o desenvolvimento destas ou daquelas práticas ou atividades não resultam só</p>
--	--	---	--

			<p>de opções individuais nem daquele contexto muito restrito, mas de outras questões mais abrangentes” (Entrevista C)</p> <p>“ser capaz de ler textos visuais, de ter um discurso sobre o texto visual e ser capaz de perceber qual é a interpenetração que existe, como é que existe, qual é a oratória, inclusivamente saber qual é o grau de convencimento que determinado discurso visual pode colocar” (Entrevista A)</p> <p>“elas são todas específicas, ou seja, há conhecimentos que são importantes e competências que é importante que cada mestrando tenha e adquira de diferentes áreas que serão necessárias e são chamadas para o processo educativo” (Entrevista A)</p> <p>“competências específicas, mais próprias neste caso de EVT, elas são importantes no que diz respeito [...] ao cuidado que eles têm de ter com o público com quem vão lidar” (Entrevista A)</p> <p>“privilegio a competência em ensino da EVT [...] aquela especificidade do professor de EVT é um conhecimento próprio, não é uma mistura de educação/arte/tecnologia. É uma coisa própria. Portanto é essa competência que eu valorizo. É a capacidade de lecionar EVT. O conhecimento da matéria e neste caso são das três áreas, mas depois a</p>
--	--	--	--

			<p>integração através do ensino, da lecionação da integração das três ao mesmo tempo” (Entrevista D)</p> <p>“É difícil separar tudo isso. Na competência eu estou a integrar tudo lá dentro [...] o que eu me refiro é à competência, a capacidade de organizar o ensino/aprendizagem em EVT [...] não valorizo de igual modo os saberes transversais, embora muitos deles estejam implícitos, mas eu valorizo muito a capacidade de dar aulas de EVT, de dar no sentido de comunicar, mas não andar ali com rodeios, mas de se saber o que se está a fazer!” (Entrevista D)</p> <p>“produzirem discurso crítico sobre as imagens, que é diferente de um discurso opinativo. Este aluno tem de saber, por um lado, analisar as imagens, por outro lado, tem de textualizar aquilo que analisou em texto” (Entrevista G)</p> <p>“produz um discurso crítico sobre imagens, portanto a avaliação privilegia essa produção textual” (Entrevista G)</p>
		<p>“São mais difíceis de avaliar” (Entrevista A)</p> <p>“avalio um trabalho, não há um peso nas atitudes e valores que poderia aqui haver neste domínio, porque são mestrados em que há muitos trabalhadores/estudantes, em que, claramente, nós não os</p>	<p>“Eu faço um tipo de avaliação que não é muito matemática, não é muito rígida” (Entrevista A)</p> <p>“Para avaliar tenho de dialogar bastante com ele e ver [...] como é que o projeto foi elaborado, como está a</p>

	<p>10.3) Avaliação de competências genéricas/transferíveis</p>	<p>conhecemos a todos, portanto nós não conseguimos ter muito este domínio. Nesta unidade curricular fica um bocado à parte, em termos de avaliação” (Entrevista B)</p> <p>“Nesta unidade curricular pela sua especificidade não conseguimos” (Entrevista B)</p> <p>“No caso do mestrado em ensino é difícil, porque é uma unidade curricular comum a vários mestrados e isto dificulta a identidade do curso, e, sobretudo do indivíduo. Nós não conseguimos aceder a este domínio [...] se calhar, enquanto docentes da formação educacional num contexto de curso não é grave porque supostamente nas outras áreas de formação os outros docentes estão a fazer este trabalho, portanto o nosso contributo é um contributo que não vai a este domínio específico, mas é um contributo válido também no sentido” (Entrevista B)</p> <p>“mais pela análise do comportamento dos próprios alunos, vê-los em ação, ver como eles reagem a determinadas situações para saber se essas competências foram de facto adquiridas, vê-los no terreno. Acho que é a forma mais eficaz de verificar essas competências, nomeadamente no âmbito do estágio” (Entrevista A)</p> <p>“colocá-los a fazer uma apresentação perante os outros colegas, permite saber como ele se comporta perante uma situação, colocá-los numa situação de ser questionado por aquilo que apresentou</p>	<p>ser feito, que dificuldades é que ele teve, etc. [...] não julgo produtos finais, nem julgo resultados finais, tento julgar um processo” (Entrevista A)</p> <p>“É um conjunto de aspetos que têm a ver com diversos enfoques que fazem parte desse projeto que ele apresenta” (Entrevista A)</p> <p>“Pela minha apreciação em relação aos alunos. A nível da participação sou capaz de ter uma folha com o nome dos alunos” (Entrevista B)</p> <p>“Vou registando as participações ou vou registando o nome das pessoas que participaram num debate ou numa discussão que esteja a decorrer” (Entrevista B)</p> <p>“Na avaliação, como estava a dizer, os instrumentos que privilegio estão relacionados com isso, que são exatamente os trabalhos, essencialmente” (Entrevista C)</p> <p>“Eu valorizo, não só, aqueles instrumentos mais convencionais, considerados... que pode ser a prova convencional que neste momento eu não tenho utilizado” (Entrevista C)</p> <p>“uma mesa redonda, em que eles próprios se confrontam os trabalhos uns com os outros, alguns podem ter o papel de mediador... tenho usado algumas... ou experimentado algumas possibilidades, mas os registos orais e</p>
--	--	--	---

		<p>para saber como ele reage” (Entrevista A)</p> <p>“As transversais vão-se expressar [...] num trabalho de grupo que possamos fazer, por esta capacidade de reflexão e discussão em sala de aula. Não há um instrumento grelha, escala formal. Também acho que pode não ser tão importante este domínio ser avaliado desta forma tão formal. É preciso percebermos quais são as competências que nós vamos avaliar e que indicadores é que temos dessas competências, indicadores estes que podem não ser formais, em grelha, ou instrumento formal de avaliação” (Entrevista B)</p> <p>“Não faço com instrumentos, mas faço com indicadores claros da relação que estabelecem uns com os outros, da forma como resolvem um problema que é colocado em sala de aula ou nessa resolução de liderança e de cooperação. Tudo isto vai-nos dar um conhecimento do aluno. Quando nos dá um feedback do trabalho, dá-nos o feedback em termos científicos do saber que está a ser transmitido e das atitudes e competências que revelou” (Entrevista B)</p> <p>“Eu não faço essa separação específica entre umas e outras e não me preocupo de facto com esse peso. Tento transmitir aquilo que é a minha experiência profissional, os conhecimentos teóricos da didática, não tendo essa preocupação do peso dessas competências” (Entrevista C)</p> <p>“No fundo o que podemos dizer, pela</p>	<p>a participação são também formas de registo para a avaliação. Agora, a eficácia é algo muito relativo e eu até nem gosto muito da palavra “eficaz”” (Entrevista C)</p> <p>“É só observação” (Entrevista D)</p> <p>“Aquilo que eu valorizo é a diferença e que as pessoas encontrem o seu caminho, não há gente perfeita! Eu não tenho critérios de avaliação no sentido de uma grelha rígida em que as qualidades pessoais valem x por cento... não! Não é assim que as coisas funcionam! Nós aqui na escola fazemos uma coisa que nós chamamos as médias ponderadas, que no fundo é exatamente o contrário das aritméticas. No fundo é valorizar aquilo que as pessoas têm de melhor. Quando valorizamos algum aspeto positivo é certo e sabido que essa pessoa vai trabalhá-la no sentido de ainda a melhorar mais. O facto de a informarmos de que tem falhas noutras áreas não a vai deixar completamente deprimida. As médias aritméticas do ponto de vista da formação das pessoas não servem para nada!” (Entrevista E)</p> <p>“Os alunos têm conhecimento à priori de como as avaliações são feitas e de quais são os critérios de avaliação. No programa tenho a percentagem que valem os trabalhos, mas tem essa indicação de percentagens até porque nos é pedido aqui, mas os alunos são informados de como é que isto</p>
--	--	---	---

		<p>performance do aluno” (Entrevista D)</p> <p>“Não utilizo instrumentos científicos que me permitam aferir com rigor, [...] acho que utilizo muito o sentido empírico, a eficácia, o retorno e há um instrumento que se usa muitas vezes por segurança que é a avaliação dos seus pares. [...] os colegas participam na avaliação uns dos outros e isso também permite perceber qual é o sentido geral, é uma amostra” (Entrevista D)</p>	<p>funciona. Normalmente eles não reclamam essa subjetividade porque todos eles percebem que saem a ganhar. Não há aqui nenhum aluno que saia a perder com esta média ponderada, porque valoriza as coisas positivas que cada um tem. A média aritmética anula as pessoas, anula as suas características pessoais. Quando eu estou a fazer um determinado critério de avaliação com percentagens muito rígidas, à partida estou a desenhar um modelo de aluno que é ideal para mim só que não é assim que as coisas funcionam. Se eu valorizo a diferença tenho de ser consequente na avaliação” (Entrevista E)</p> <p>“Entram aí porque neste relatório reflexivo eles têm em vários momentos que fazer reflexões sobre a sua prática, as suas inquietações, e aí são valorizadas essas competências mais genéricas” (Entrevista E)</p> <p>“O próprio trabalho proporciona essa avaliação. O tema do trabalho propõe isso mesmo, pois obriga ao cruzamento de praticamente tudo. Os alunos têm de pensar desde a antropologia do tempo tribal até à dos pequenos grupos” (Entrevista F)</p> <p>“é o que eu uso e naquele em que acredito como sendo o mais eficaz. Permite-nos verificar a capacidade de relacionar e extrapolar conhecimentos. Encontrar uma ligação subtil” (Entrevista F)</p>
--	--	--	---

	10.4) Distribuição das competências genéricas/transferíveis no plano de estudo	<p>“Pelo Plano de estudos, penso que essas competências transversais estão mais ou menos distribuídas pelas diferentes unidades curriculares, estão de forma equilibrada e distribuída pelas várias unidades curriculares de Ciências da Educação, portanto acho que estão bem distribuídas essas competências... muitas delas abordadas em mais do que uma das unidades curriculares” (Entrevista A)</p>	<p>“haver algum equilíbrio nas chamadas competências transversais e nas outras” (Entrevista A)</p>
11) Implementação do Processo de Bolonha	11.1) Pressupostos do Processo de Bolonha	<p>“Acho que o Processo de Bolonha em Portugal foi utilizado de forma muito perversa, em Portugal e não só porque eu tenho contactado com a realidade europeia e em Espanha também oiço as mesmas críticas, em França, as mesmas, em Itália, a mesma coisa” (Entrevista D)</p> <p>“acho que há uma diferença muito grande entre aquilo que é a Convenção de Bolonha, com a qual, no geral, estou de acordo, com as suas aplicações nacionais. No Processo de Bolonha cada país tem o seu e depois cada subsistema interpretou à sua maneira [...] Pode-se usar o paradigma no sentido quase em que usa o Edgar Morin, o paradigma perdido, na medida em que de facto um paradigma substitui outro e de facto há um pouco esse sentido de tentativa de substituição do mundo” (Entrevista D)</p> <p>“não há razão ou lógica sistémica que presida a aplicação desta Convenção que se possa chamar uma reforma. É um ajustamento! É mais uma oportunidade para cobrar propinas intermédias”</p>	<p>“Bolonha é inevitável e ao mesmo tempo é um truque” (Entrevista A)</p> <p>“Bolonha tem uns aspetos interessantes porque é uma sanduiche, uma mistura curiosa, é uma mescla” (Entrevista A)</p> <p>“Bolonha [...] foi uma mescla entre pessoas de boa vontade e pessoas enfim...” (Entrevista A)</p> <p>“Bolonha é um cozinhado preparado para nós termos o produto mais barato, mais eficaz, mais rápido, é um micro-ondas da educação” (Entrevista A)</p> <p>“tem outras coisas [...] meramente feitas pelo aspeto económico e toda esta mesma linguagem” (Entrevista A)</p> <p>“esta nova linguagem que apareceu na educação é uma linguagem perigosa [...] nós estamos a quantificar tudo, estamos a entrar numa sociedade que [...] é a sociedade do ter, não é do ser.</p>

		<p>(Entrevista D)</p> <p>“um discurso novo ao nível político e vai autorizar a um economicismo nunca visto e um desinvestimento na educação, propagando exatamente o oposto. Nunca se falou tanto da importância da educação para a felicidade dos povos e para o progresso e para a prosperidade das nações quanto agora e nunca se viu como agora o desinvestimento que há na educação e Bolonha pode não ter sido delineada com esse propósito, mas o que é facto é que sobre a sua alçada tem permitido tudo isso” (Entrevista D)</p>	<p>Eu tenho, logo sou. O paradigma é este, portanto eu tenho x créditos, logo sei, não é eu sei isto ou aquilo e por isso... eu tenho um cartão que tiro numa máquina que vale x saberes, é como no banco! Pego no cartão e é isto que sei [...] É uma linguagem muito de conta bancária, contabilística [...] Bolonha é isto!” (Entrevista A)</p> <p>“É uma sociedade de mercado e que o liberalismo e o ultra liberalismo está na mó de cima. O que conta são as leis de mercado, são elas que decidem tudo e nós sabemos que não é assim e então em processos educativos é que não é mesmo nada assim!” (Entrevista A)</p> <p>“Bolonha nasce desta conjugação, entre esta teoria e a política, mas onde mete a política mete sempre o interesse forte que não é o interesse científico, não é. Estão lá alguns condimentos científicos para justificarem Bolonha, apenas” (Entrevista A)</p> <p>“Bolonha é o sintoma de que nós vivemos numa sociedade em que o capital é que manda, é uma sociedade de crédito, portanto toda a linguagem é bancária, toda a linguagem educacional, neste momento, é bancária. O créditos, o saber não é saber, o saber é quantificável” (Entrevista A)</p> <p>“Para quem pensou Bolonha a vantagem estava na uniformização das</p>
--	--	---	---

			<p>formações numa perspetiva de flexibilização do trabalho, de ser uma possibilidade de haver aqui uma manobra ou alguma forma de combater a questão de desemprego, pois tem a ver com políticas de emprego, no sentido de maior flexibilidade e de maior mobilidade por parte dos cidadãos europeus no mercado de trabalho com formações que não sejam muito díspares” (Entrevista B)</p> <p>“para eu ter equivalência de uma formação de cinco anos tenho que ingressar num mestrado que me obriga a pagar um determinado tipo de propina” (Entrevista B)</p> <p>“decorre muito dessas políticas supranacionais, que nos levam a este modelo único” (Entrevista C)</p> <p>“eu concordo com o Processo de Bolonha, eu concordo com a ideia que está por detrás [...] A ideia de uniformizar o ensino europeu, passa por aí. Para além da questão das competências” (Entrevista D)</p> <p>“Essas decisões políticas relativas ao Processo de Bolonha tiveram em conta um ir no “comboio” da união europeia” (Entrevista D)</p> <p>“Os alunos quando saem daqui devem ser competentes para...? Tem de ser, Bolonha diz-nos isso” (Entrevista E)</p> <p>“os propósitos de Bolonha são</p>
--	--	--	---

			<p>economicistas e não humanistas, portanto quando estou constrangida e sinto que é por razões económicas” (Entrevista F)</p> <p>“Quando se retiram horas aos docentes, o trabalho autónomo para os alunos é bom, mas percebe-se desde o princípio que sob a capa de uma pedagogia ativa temos de reduzir o número de professores que têm um vencimento elevado” (Entrevista F)</p> <p>“Eu acho que as grandes transformações de Bolonha parecem pedagógicas mas são económicas e financeiras. A partir do momento que temos semestres não é preciso contratar professores para todo o ano e a partir do momento em que se tem menos horas de contacto precisa de ter menos professores dentro das instituições” (Entrevista G)</p> <p>“inventou-se isto como se fossemos todos estúpidos e não percebêssemos que isto fica mais barato” (Entrevista G)</p> <p>“Acho que é uma intenção economicista, pois os cursos eram caríssimos, um curso com muitas horas de contacto é muito caro. Isto é uma mudança financeira! Bolonha é uma vantagem para a gestão económica de qualquer instituição do ensino superior” (Entrevista G)</p> <p>“O que é que a Europa arranjou para que os cursos não valessem pouco? Pô-</p>
--	--	--	---

			los todos iguais. Desta forma, não se nota tanto a desvalorização. Se a Alemanha não entrasse em Bolonha não tínhamos estudante nenhum que arranjasse emprego lá, porque Bolonha ia ser a desvalorização completa” (Entrevista G)
	11.2) Implicações no ensino e aprendizagem	<p>“Em termos práticos não senti grandes alterações, em termos de gestão das aulas e de transmissão de conhecimentos. Neste momento, não sinto de facto que o Processo de Bolonha tenha alterado significativamente o modo de trabalhar” (Entrevista A)</p> <p>“acho que estão a tentar implementar essas práticas de centrar o trabalho do aluno, mas acompanhando o trabalho” (Entrevista A)</p> <p>“acho que há nessas disciplinas alguma alteração das metodologias de avaliação e de transmissão de conhecimento do que nas unidades tradicionais em que há exposição, nesse caso não se verifica” (Entrevista A)</p> <p>há mais a tentativa de colocar os alunos a trabalhar por si, também pelo facto de o número de horas de contacto dos diferentes planos de estudo terem diminuído, terá que haver uma compensação com o trabalho dos alunos e com a reorganização de trabalhos de casa, de exercícios que os coloquem a trabalhar individualmente” (Entrevista A)</p>	<p>“uma adaptação na questão do tempo [...] muitas vezes nós situásemos a aprendizagem nos conteúdos [...] Esse deslocamento programa/pessoa acho que muita gente na sua atividade real sempre centrou a aprendizagem na pessoa e não propriamente no programa. Não foi Bolonha que nos veio ensinar isso!” (Entrevista A)</p> <p>“as adaptações que nós fizemos foi uma adaptação relativa à questão do tempo, não é tanto a chamada mudança de paradigma, embora muitas vezes nós situásemos a aprendizagem nos conteúdos isso não significou da minha parte nunca que não existisse um centrar da prática educativa sobre a pessoa, sobre o aluno e não propriamente centrada sobre o programa” (Entrevista A)</p> <p>“A forma como se davam as aulas antes de Bolonha, em termos de estratégias, em termos de preocupações não serão as mesmas, mas também não são assim tão diferentes! [...] isso não tem implicações nas estratégias que utilizo na sala de aula” (Entrevista B)</p>

	<p>“é uma forma de ensinar para que funcione bem, o docente, ainda que não tenha tantas horas de contacto, tem que estar mais em contacto com o aluno para o incentivar a trabalhar individualmente” (Entrevista A)</p> <p>“Bolonha também obriga a isto, a ter mais do que um momento de avaliação formal” (Entrevista B)</p> <p>“nós tentemos respeitar as linhas orientadoras de Bolonha e tudo aquilo que nos obriga até dos critérios de avaliação ter momentos de trabalho de grupo” (Entrevista B)</p> <p>“apela a esta operacionalização, a esta transferência de conhecimentos e é importante que eu a faça contextualizada” (Entrevista B)</p> <p>“Bolonha diz-nos isto: “temos de criar oportunidades de aprendizagem”, “temos que dar espaço para que o aluno seja autor do seu próprio conhecimento” (Entrevista B)</p> <p>“quando eu penso como as trabalho, como vou discutir isto em sala de aula, então eu penso em Bolonha, mas em segunda linha” (Entrevista B)</p> <p>“Bolonha impôs, do ponto de vista da metodologia de avaliação, critérios completamente diferentes e todos nós acabamos por cumprir nas mais diversas áreas e precisamos disso, de momentos de transmitir, momentos em que operacionalizamos, momentos em que</p>	<p>“Se isto me obriga a mudar de estratégias? Não! Porque eu considero que as metodologias que eu utilizava num modelo, utilizava no outro, porque o modelo não obriga a mudanças de estratégias de sala de aula” (Entrevista B)</p> <p>“Eu não sei se na prática se mudou muita coisa, pelo que vejo. Há uma intenção de... mas não acho que na prática os professores a implementem” (Entrevista D)</p> <p>“Eu não sei se essa mudança de paradigma se foi de facto tida em conta ou está a ser operacionalizada. Eu mantenho aquilo que disse há pouco de que está a fazer-se o mesmo com menos aulas” (Entrevista D)</p> <p>“Elas foram muitas mas do ponto de vista formal. Do ponto de vista formal houve. Os professores depois adaptaram as mesmas coisas!!!” (Entrevista D)</p> <p>“Não sei se se mudam mentalidade por Decreto. Isto vai demorar uns tempos!” (Entrevista G)</p> <p>“As tutorias são outra novidade engraçada de Bolonha! Existem, na realidade, em muito poucas instituições, ou seja, existem no papel mas não existem na realidade! Mas se me perguntar se eu vejo uma enorme diferença entre as tutorias e as horas de atendimento, eu digo-lhe já que não! Bolonha instituiu a designação:</p>
--	--	---

		<p>motorizamos” (Entrevista B)</p> <p>“Obriga a que, de facto, ao ter estes domínios mais transversais do ponto de vista da avaliação, eles também sejam tidos em consideração mesmo nas metodologias de ensino. É comum todos os professores estarem preocupados em não ter só testes e terem outros elementos de avaliação. Isto é transversal a todo o Processo de Bolonha e esta é logo uma mudança formal! Às vezes mais no papel, não tanto no processo, na relação e na metodologia que o professor adota na sala de aula. Bolonha propõe isto, que haja mais trabalho de sala de aula, mais análise de texto, estímulo do trabalho individual” (Entrevista B)</p> <p>“Há de facto mudança que passa pelos elementos de avaliação, não estão só exclusivamente centrados no teste e nas metodologias de ensino, mas também acho que hoje o professor também está preocupado com os resultados, isto é óbvio! É evidente! Depois está a rivalidade: “se tu não tens sucesso na tua unidade curricular, então a unidade curricular vai ser transferida para outro departamento!” Então os professores têm de ter atenção ao que isto significa. Do ponto de vista da avaliação há mudança, obviamente. Às vezes é também preciso perceber que não é uma mudança só por causa do produto e que é uma mudança metodológica” (Entrevista B)</p>	<p>hora tutorial ou tutoria, isto é, instituiu uma designação. [...] mas se ela existia anteriormente, digo-lhe, por exemplo, que comigo nada se alterou. As tutorias não existem de facto, as tutorias existem nas horas de atendimento” (Entrevista G)</p> <p>“Bolonha instituiu a tipologia por Decreto. Nalgumas situações ela já existia, noutras situações não existia, passou a existir em todo o lado” (Entrevista G)</p> <p>“As mentalidades, as posturas pedagógicas não se mudam por Decreto” (Entrevista G)</p> <p>“Eu não vejo que Bolonha tenha sido uma grande revolução!” (Entrevista G)</p> <p>“As dinâmicas dentro da sala de aula é que acho que dependem tanto da interação aluno/professor, do contexto, da zona do país, da disciplina. [...] Uma coisa é estabelecer uma dinâmica pedagógica com um aluno que está completamente vocacionado para a produção digital ou para a produção multimédia e outra coisa é estabelecer uma dinâmica pedagógica com um aluno que está completamente virado para o artefacto e para a pintura e para a escultura. A maneira como cada um ouve a mesma informação teórica é completamente diferente e de onde eles vêm e a reflexão que tiveram... é completamente diferente dar aulas num mestrado para um indivíduo que</p>
--	--	---	---

			<p>nunca esteve em contexto pedagógico e para um indivíduo que já esteve e não é o Processo de Bolonha que torna isso diferente” (Entrevista G)</p> <p>“Vejo muito pouca coisa que seja exclusivamente Bolonha. O Processo de Bolonha está aqui a funcionar há seis anos e há mais de dez que nós temos discussões sobre o modelo por objetivos e por competências. Aquilo que eu vejo como podendo ser imputado mesmo a Bolonha é a redução do número de horas de contacto e o funcionamento semestral das unidades disciplinares, isso é uma imposição de Bolonha!” (Entrevista G)</p> <p>“uma ESE marcada desde o seu aparecimento quase até ao ano 2000 pelas Ciências da Educação. Onde especialistas de Ciências da Educação impuseram muitas mudanças e muitas discussões e essa realidade é diferente de escolas onde nada aconteceu!” (Entrevista G)</p> <p>“Eu estou numa escola onde essa discussão das práticas educativas é muito anterior a Bolonha. Naquelas onde não é, Bolonha pode ter sido um despertar para algumas coisas. Ainda recebo programas de alunos que pedem transferência para cá que estão estruturados só com objetivos. Ainda temos imensas escolas a funcionar assim” (Entrevista G)</p> <p>“Eu tenho, cada vez, menos tempo de meditação” (Entrevista A)</p>
--	--	--	--

			<p>“o problema é que tenho instrumentos técnicos [que me permitem] fazer aquilo rapidamente, mas não tendo a ideia base desisto rapidamente” (Entrevista A)</p> <p>“esta espécie de fobia pelos aviários, o frango deve ser insuflado para crescer numa semana aquilo que ele cresceria naturalmente num ano. Bolonha transporta também isto para o ensino, esta cultura de aviário, da velocidade” (Entrevista A)</p> <p>“as principais transformações a que se deve estar atento serão centradas, por um lado, na questão da avaliação, alterar posturas sobre o que é que se entendia sobre a avaliação, alterar também modelos anteriores de relação professor/aluno, alterar a forma como se via a maneira como se achava que deveria ser dado, ou não dado o programa” (Entrevista A)</p> <p>[...] o tempo que eu tenho e que os alunos têm para amadurecer uma ideia é completamente diferente! [...] terem-se retirado um conjunto de unidades curriculares, que para mim seriam até essenciais, e compactou-se. Uma matéria que dávamos num ano, passamos a dar em seis meses, que não são seis meses com as interrupções” (Entrevista B)</p> <p>“o que obrigou foi a uma seleção de conteúdos, o que obrigou foi a nós sentirmos dentro do conjunto de</p>
--	--	--	--

			<p>conteúdos que se davam num ano” (Entrevista B)</p> <p>“Esta questão da adequação da quantidade de assuntos ou de temáticas que nós trabalhávamos nas unidades curriculares, agora com Bolonha, como está tudo mais compactado, tivemos que reduzir e isto obrigou a alguma mudança” (Entrevista B)</p> <p>“penso que refere-se a uma maior flexibilidade, quer ao nível das aulas presenciais e da própria gestão do aluno, do seu tempo, do seu espaço. No fundo a palavra flexibilidade. Ao nível dos instrumentos de avaliação, dos seus percursos, de uma palavra ou de uma ação mais ativa do aluno em todo este processo” (Entrevista C)</p> <p>“talvez se refiram às transformações que o próprio Processo de Bolonha trouxe a todas as Universidades, Faculdades e ESE, ensino superior, em geral, todos eles sofreram alterações, transformações, tiveram de se adaptar e reformular quase tudo” (Entrevista D)</p> <p>“Têm a ver com o próprio significado, ou seja as intenções do Processo de Bolonha. Teve de haver reajustes, reformulações, transformações, que passassem de um paradigma para outro” (Entrevista D)</p> <p>“Se bem que o que o Processo de Bolonha implica está de certa forma</p>
--	--	--	---

			<p>paralelo com o que a profissionalização era. A profissionalização no fundo era dar competências e portanto Bolonha o que quis foi que os alunos saíssem com competências. Eu vejo aqui um paralelo” (Entrevista D)</p> <p>“aulas presenciais e do trabalho autónomo” (Entrevista E)</p> <p>“O processo de Bolonha fez-nos pensar nesta questão das horas de contacto e nas horas de trabalho autónomo, embora já promovêssemos a investigação antes de Bolonha, mas agora aparece institucionalizado” (Entrevista F)</p> <p>“transformações do tempo, da importância do acompanhamento pós-aulas, quer seja por email ou pela plataforma moodle, que começou a funcionar muito mais do que anteriormente, não são só as horas de atendimento” (Entrevista F)</p> <p>“Bolonha o que é que fez? Caracterizou de uma forma mais objetiva as tipologias letivas, reduziu imenso as horas de contacto, sistematizou a caracterização das disciplinas em semestres e acabou com a dimensão anual e tudo isso tem consequências pedagógicas, obviamente. Se eu tenho um ano para estar a maturar com os meus alunos, posso fazer modelos de avaliação diferentes do que se tenho um semestre” (Entrevista G)</p>
--	--	--	--

			<p>“O que acontece em todas as instituições todas ou quase todas as unidades curriculares estão organizadas em semestres o que faz com que a transmissão de informação seja mais fria e tenha algumas consequências em termos do próprio tempo destinado a debate, do próprio tempo destinado a maturação dos exemplos que se dão e há uma redução significativa das horas de contacto” (Entrevista G)</p> <p>“Qual é a tendência? É reduzir as teórico-práticas a teóricas e não o contrário, reduzir todas a teóricas a teórico-práticas. Eu acho que não, porquê? Porque as horas de contacto são cada vez menos e a matéria cada vez mais condensada, portanto quanto mais teórica for a aula mais possibilidade tenho de transmitir quantidades significativas de informação. É uma atitude em que o aluno sai prejudicado nas metodologias de ensino!” (Entrevista G)</p> <p>“É uma grande revolução administrativa! É uma grande revolução quase na retórica do curso! Deixámos de falar em classificações, em avaliações, passámos a falar em créditos; deixámos de falar em conclusão passámos a falar em diplomas e suplementos ao diploma; até as próprias designações de licenciatura, de mestrado... há aqui uma retórica que se altera” (Entrevista G)</p>
--	--	--	--

			<p>“Muda-se a estrutura organizativa e administrativa de uma instituição, isso muda-se! Agora as coisas estão organizadas por créditos! É como ir ao banco! Se se portar bem, recebe uns créditos. Investiu na disciplina certa, recebe uns créditos! Se quiser ir para o estrangeiro vem de lá com X créditos. Depois de fazer X créditos lá já não precisa de os fazer cá. Troca créditos, converte créditos, isso muda, isso Bolonha mudou! Mudou a retórica, mudou as designações” (Entrevista G)</p> <p>“Não consigo perceber como é que uma disciplina de medicina de reabilitação se organiza da mesma maneira que um curso de filosofia. Alguma coisa tem de estar mal, é inevitável! Está mal! Estamos todos padronizados. Bolonha padronizou o ensino. Deixou duas breves exceções que a meu ver nem tem a ver com as características dos cursos e com o poder das faculdade que é a arquitetura e a medicina e o resto padronizou tudo, nem vale a pena chegarmos mais longe! É incrível que a formação de raiz de um educador de infância e de um professor do segundo ciclo é a mesma com Bolonha, isto é ridículo! [...] É tudo igual, é tudo igual, privilegiam-se licenciaturas de plataforma larga e uma série de coisas” (Entrevista G)</p>
		<p>“Quando surgiu o Processo de Bolonha não estava muito confiante nas vantagens</p>	<p>“Há várias opiniões! A maioria considera que há alguns aspetos</p>

	11.3) Grau de receptividade dos professores e alunos	<p>desse processo” (Entrevista A)</p> <p>“Sentimento de um bocado de desconfiança e de não acreditar nas vantagens na melhoria da formação que é dada aos alunos com estas alterações” (Entrevista A)</p> <p>“Acho que não há desmotivação dos docentes, há um sentimento de dificuldade, mas não de desmotivação” (Entrevista A)</p> <p>“Eu, pessoalmente, não senti dificuldade nenhuma. [...] acho que já implementava algumas destas questões, depois porque tive a prática e senti que nos estávamos a aproximar daquilo que já acontece no ensino básico” (Entrevista B)</p> <p>“Na área da Psicologia e da Educação foi muito fácil, porque isto é inerente ao próprio processo, portanto isto foi quase automático ” (Entrevista B)</p> <p>“eu acho que a prática da área da educação e psicologia já se aproximava muito daquilo que Bolonha impõe” (Entrevista B)</p> <p>“Uma adaptação que não é entusiasta, pelo contrário, por força também de alguma distância que tenho em relação a estes processos. Tem havido alguma adaptação muito pragmática no sentido de satisfazer os requisitos e as imposições que todos os dias nos inundam a caixa de correio eletrónico e as plataformas on-line e as imposições administrativas de vária ordem e tenho-me adaptado também à</p>	<p>positivos e há alguns negativos. Parece-me que de parte a parte, quer dos alunos, quer dos professores, ainda não conseguíssemos, no geral, encontrar um caminho” (Entrevista C)</p> <p>“de uma maneira geral, eu acho que os professores não estão muito receptivos ao Processo de Bolonha [...] não é que não concordem com o que está por detrás, mas foi feito de uma forma muito atabalhoada” (Entrevista D)</p> <p>“Eu acho que as pessoas concordam com o que está por detrás mas a forma como está na prática não está a ser muito bem digerido” (Entrevista D)</p> <p>“Não sinto. Tenho a vantagem de ter começado a ser professor do ensino superior já quando estava implementado o Processo de Bolonha [...] eu adaptei-me logo a ele e não sei o que é de outra forma. Se agora houvesse outra mudança ou mudanças eu se calhar sentiria dificuldades... até mudanças formais, de paradigma o que seja” (Entrevista D)</p> <p>“As pessoas que estão há mais tempo têm percebido as grandes dificuldades que o Processo de Bolonha lhes traz, nomeadamente porque estão habituados a ter x tempo para desenvolver os trabalhos e agora não têm, têm metade ou menos de metade do tempo que tinham anteriormente [...] As pessoas que estão aqui há mais tempo estão a sentir estes problemas”</p>
--	--	---	--

		<p>redução de tempo para fazer aquilo que de facto me parece absolutamente fundamental que é preparar aulas [...] dependentes de Bolonha, mas que decorrem do contexto em que vivemos e que a universidade portuguesa vive e que fazem dessa adaptação mais uma situação quase de recurso, de inevitabilidade do que propriamente do que uma adaptação que nós possamos programar” (Entrevista D)</p> <p>“Sinto que há pessoas com muito entusiasmo com esta nova ideologia, na medida em que acham que é o caminho. [...] estão na universidade há mais tempo do que eu noto algum desalento, inclusive há algumas pessoas que pedem aposentações e reformas antecipadas e deixam o ensino porque têm mais que fazer do que sentirem-se parte de uma cadeia telecomandada para a prestação de um serviço, pois acham que a universidade é um pouco mais do que isso e que a missão da universidade vai um pouco além do fornecimento de serviços de educação que são fundamentais mas que a universidade deve ter uma palavra a dizer sobre os moldes em que os fornece” (Entrevista D)</p> <p>“acho que têm um bocado a sensação de facilitismo, de ser um processo que leva ao facilitismo, que conseguem realizar as unidades curriculares com menos trabalho, porque, para eles, menos trabalho é ter menos aulas, não pensam naquilo que lhes é também exigido pelo processo... não dão a sua parte para que se implemente de facto o PB” (Entrevista A)</p>	<p>(Entrevista E)</p> <p>“Acho que já todos integraram Bolonha” (Entrevista F)</p> <p>“Eu sou reativa ao Processo de Bolonha” (Entrevista G)</p> <p>“Sou completamente reativa” (Entrevista G)</p> <p>“Mal! Pessimamente mal!” (Entrevista G)</p> <p>“eu não me dou bem com Bolonha! Não me dou bem com a velocidade” (Entrevista G)</p> <p>“Provavelmente muita gente verá no processo de Bolonha mais coisas do que o que eu vejo, verá uma mudança de paradigma educativo, verá coisas maravilhosas relativamente à conceção das metodologias de avaliação, mas eu como acho que essas coisas já muitos professores se questionavam sobre elas e já muitos as punham em prática” (Entrevista G)</p> <p>“Alguns vêm Bolonha um maná caído dos céus, uma mudança de paradigma educativo, uma coisa completamente diferente, fresca, interessante, jovem, contemporânea, a internacionalização” (Entrevista G)</p> <p>“Eu não acredito em Bolonha!” (Entrevista G)</p> <p>“Neste momento, os alunos já não</p>
--	--	--	--

		<p>“alguns ajustes e aqueles alunos que tiveram que fazer a transição, tiveram ali alguma dificuldade [...], é-lhes favorável, porque eles ao terem mais elementos de avaliação, claramente, têm uma maior probabilidade de sucesso. Isso é inegável, portanto, é em benefício deles” (Entrevista B)</p> <p>“Eu penso que os alunos não se aperceberam [...]. Hoje em dia parece-me que essa barreira, por razões nalguns aspetos até saudáveis, deixou de existir e acho que talvez estejam mais conscientes dos seus direitos. Talvez não estejam tão conscientes dos deveres que têm enquanto alunos e também do potencial e do poder que têm de transformação não só pelos expedientes administrativos e regulamentares, mas também pelos expedientes substantivos, pela aquisição de saber” (Entrevista D)</p>	<p>conhecem o outro modelo, não há comparação” (Entrevista F)</p> <p>“No primeiro ano em que a licenciatura funcionou, diminuiu a carga letiva e aumentou o trabalho autónomo, mas nós não sabíamos estimular o uso dessas horas. Se diminuir a carga letiva, com facilidade uma comissão de horários pensa que é melhor colocar os alunos a virem à escola apenas três dias e não cinco. Num pensamento pré-Bolonha, dois dias livres são dois dias em que não se vem à escola” (Entrevista F)</p>
	11.4) Vantagens	<p>“As vantagens seriam à partida a questão de autonomizar mais os alunos, dar-lhes mais responsabilidade que quando o conhecimento é transmitido de uma forma unidirecional não lhes dá essa responsabilidade no resultado final... acho que era uma questão de motivação para os alunos e mesmo a nível de formação, provavelmente os prepararia melhor para o mundo lá fora” (Entrevista A)</p> <p>“Bolonha [...] permitiu mais este domínio de nos obrigar a ter uma experiência mais prática, obrigar a uma transferência mais consolidada do conhecimento, [...] em</p>	<p>“o tal intercâmbio, a facilidade, alguma uniformidade” (Entrevista A)</p> <p>“há uma homogeneização dos cursos e das formações. Pretende ajudar a que seja mais fácil encontrar um trabalho noutro país qualquer com sistemas de ensino extremamente diferentes” (Entrevista B)</p> <p>“Para mim, acho que nenhuma” (Entrevista B)</p> <p>“tem alguns princípios que são importantes porque permitem a transição, a mobilidade dos estudantes</p>

		<p>termos de avaliação” (Entrevista B)</p> <p>“O facto de não serem aulas tradicionais dá-nos também alguma liberdade para gerir o tempo de contacto com os alunos, arranjando outras formas de comunicação com os alunos que não as aulas presenciais, isto é, há outra forma de orientar os alunos que não presencialmente e isso traz algumas vantagens também” (Entrevista C)</p> <p>“Como foi feito, não vejo vantagens nenhuma, ou seja, não faço melhor o meu trabalho do que fazia. Não acho que tenha condições para fazer o meu trabalho agora do que fazia há dez anos. Pelo contrário” (Entrevista D)</p>	<p>e intercâmbios” (Entrevista C)</p> <p>“um dos lados muito positivos na ideia que está por detrás do Processo de Bolonha [...] há aqui uma formação do todo que se especifica ou particulariza, que se desenvolve nas suas especializações. Esse lado é importante na formação de professores, porque todos temos uma missão conjunta, temos um papel para o mesmo... somos formados para termos de facto uma atuação no sistema, na educação, mas que no fundo partilhamos muitos interesses e necessidades e que no fim temos todos objetivos comuns, todos nos diferentes níveis educativos” (Entrevista C)</p> <p>“Só vejo mesmo aquela autonomia atribuída mais ao aluno, o que não quer dizer que não existisse anteriormente, atenção! Também a possibilidade de se poder fazer um percurso, em Portugal ou noutro país, e haver uma maior possibilidade de mobilidade” (Entrevista C)</p> <p>“em que eu encontro vantagens, nomeadamente pela autonomia do aluno na construção da sua aprendizagem” (Entrevista D)</p> <p>“Vejo vantagens e acho que Portugal fez bem em entrar nesse processo” (Entrevista D)</p> <p>“Há uma troca de conhecimento e uma aproximação muito maior entre aluno e professor do que havia antes do</p>
--	--	---	---

			<p>Processo de Bolonha. Apesar de muitos defeitos também tem essa virtude!” (Entrevista E)</p> <p>“Aumento da autonomia e a responsabilização dos alunos pela sua formação” (Entrevista E)</p> <p>“houve uma mais-valia com a mudança, mas é só porque o paradigma anterior era muito diferente. Mudámos para melhor. Não tenho nada contra a autonomia dos alunos.” (Entrevista F)</p> <p>“Acho que há coisas que Bolonha nos trouxe que foram boas, sobretudo esse estímulo à autonomia” (Entrevista F)</p>
	11.5) Dificuldades e estratégias de recuperação	<p>“a dificuldade está no facto de nós querermos atingir determinados objetivos, tentar que eles apreendam determinados conhecimentos e com a diminuição das horas de contacto não conseguimos que os alunos compensem na aquisição de conhecimentos individualmente e, muitas vezes, é difícil chegar ao fim de determinados programas pela falta de empenho dos alunos e da falta de tempo por parte dos docentes” (Entrevista A)</p> <p>“A hora de atendimento é mais para o facto de quando lhes é dado trabalho os alunos vêm ter com o docente. Essa hora, muitas vezes, não é aproveitada. Muitas vezes, quer dizer a maior parte das vezes não é aproveitada pelos alunos. Quando isso não acontece e se vê que há</p>	<p>“Problemas mais complicados que nós temos [...] quase toda a estrutura passa a ser semestral, o anual passou a ser uma exceção e não uma regra!” (Entrevista A)</p> <p>“O grande problema mesmo é o tempo! O tempo para qualquer projeto, seja de que natureza for, é fundamental porque senão não há tempo para maturação [...] o tempo de maturação é fundamental, senão eu não tenho tempo para pensar, e, não tendo tempo para pensar, disparo” (Entrevista A)</p> <p>“Não há tempo real para pensar. Qualquer projeto artístico, arquitetónico, de design e educativo, qualquer projeto precisa de tempo</p>

		<p>necessidade de uma maior intervenção do docente tem de se convocar uma sessão extraordinária com a turma” (Entrevista A)</p> <p>“Mas às vezes o tempo não abunda...” (Entrevista A)</p> <p>“redução de conteúdos ou adição de outros para tentar que a unidade curricular seja válida para uma maior gama de cursos” (Entrevista A)</p> <p>“Eu acho que os nossos alunos estão muito preparados como eu lhes costumo dizer, um termo mais agressivo, “para vomitar” a matéria” (Entrevista B)</p> <p>“O Mestrado em Ensino é exemplo. São muitos alunos que entram e saem com muita frequência, não sei se é grupo, pois não conseguimos criar uma identidade de grupo, como somos três docentes não conseguimos ter os mesmos alunos nas mesmas aulas, portanto, é muito provável chegarmos à última aula dos nossos módulos e estar a conhecer alunos, porque depois há muitos trabalhadores/estudantes no mestrado de ensino e isto é uma variável que interfere imenso” (Entrevista B)</p> <p>“Não é possível fazer muitos trabalhos de grupo em sala de aula, ou eu não consigo fazer! Porque como leciono módulos, se eu dou espaço em sala de aula com uma turma tão diversificada, desperdiço tempo porque eles dispersam-se e, portanto, o que eu tinha pensado para meia hora é claramente uma e rapidamente é mais...”</p>	<p>para eu ponderar nele, para eu o executar, pois de outra maneira não é possível!” (Entrevista A)</p> <p>“O tal problema de agarrar o tempo. Bolonha acelerou um bocadinho” (Entrevista A)</p> <p>“portanto tenho de dar uma aula naqueles minutos, isso tem uma vantagem que é obrigar-me a ser mais metódico, a não desperdiçar tempo com coisas paralelas, mas também [...] o desperdício de tempo pode ser útil” (Entrevista A)</p> <p>“O trabalho autónomo, muitas vezes, é uma fuga para as diminuições de horários e de horas e de pagamentos a professores” (Entrevista A)</p> <p>“a redução das unidades curriculares, com o compactar um conjunto de matérias” (Entrevista B)</p> <p>“Nós não podemos fazer a mesma coisa num ano em seis meses! Ai eu acho que se ficou a perder com o Processo de Bolonha” (Entrevista B)</p> <p>“mestrados integrados e tal, mas enfim, parece-me que são mais artimanhas que outra coisa, porque não sinto que o Processo de Bolonha tenha vindo a ajudar nisto” (Entrevista B)</p> <p>“nem que não seja pelo facto de a desvalorização dos títulos académicos, no âmbito de uma licenciatura em</p>
--	--	--	--

		<p>(Entrevista B)</p> <p>“hoje, com os processos de avaliação que estão a decorrer nos cursos, cada professor tem de pensar se de facto, na sua prática profissional, e na forma como estruturou e organizou a sua unidade curricular há espaço para que se faça um trabalho individual e como é que se avalia esse trabalho individual” (Entrevista B)</p> <p>“Eu acho que não é o Processo de Bolonha! As dificuldades que eu possa estar a sentir não têm a ver com o Processo de Bolonha! Acho que Bolonha não traz dificuldade absolutamente nenhuma. Obrigá-nos, sim, a uma prática reflexiva, a algum reajuste, mas esse é o nosso papel” (Entrevista B)</p> <p>“A conjuntura não ajuda, porque exige, mas o que exige não se faz na sala de aula. Como é que um professor assegura o seu posto de trabalho e a sua ascensão na carreira publicando, porque é isso que é valorizado, e, simultaneamente, estando atento ao seu grupo de alunos, dando resposta às necessidades que eles têm. Impossível! Impossível! Isto é impossível!” (Entrevista B)</p> <p>“se calhar a dificuldade e aquilo que não está a correr tão bem tem a ver com o perfil de alunos que nos entra no ensino superior [...] não temos alunos autónomos e autorregulados e o processo de Bolonha implica ter um aluno autónomo e autorregulado, não o temos! Não vêm com essas competências autorregulatórias porque se viessem, provavelmente, o</p>	<p>Bolonha, que não é bem uma licenciatura” (Entrevista B)</p> <p>“foi dada a primazia a questões do saber científico do que, propriamente, a questões ligadas ao processo de ensino e aprendizagem, de estratégias, de planificações, da utilização dos instrumentos de gestão curricular que são extremamente importantes porque têm impactos muito grandes em termos da lecionação” (Entrevista B)</p> <p>“tendo em conta que foram retiradas bastantes horas, eu posso fazer uma coisa com três horas, não posso fazer a mesma coisa de três horas em uma, não posso!” (Entrevista B)</p> <p>“a questão do tempo e a não ser a pressão que eu tenho de olhar para um programa e dizer assim: “em quatro meses dar isto, vai ser muito complicado” (Entrevista B)</p> <p>“no modo geral, não são ainda capazes de ter esta cultura em termos de identidade enquanto aluno de procurar, de investigar, de se meterem em bibliotecas, de criarem grupos de discussão [...] fazer todo um conjunto de coisas que lhes a prima aquele sentido crítico” (Entrevista B)</p> <p>“muitas vezes decorre muita discussão “nós daqui a nada estamos só a introduzir!”. São introduções! Não há desenvolvimento, são introduções!” (Entrevista B)</p>
--	--	--	--

		<p>contexto de sala de aula não seria tão exigente [...] mas o aluno não desenvolve, o aluno não está de facto habituado. Ele vai para o nível que estava [...] Eles não integram os novos conhecimentos na sua vida” (Entrevista B)</p> <p>“isso vai fragilizar o primado de Bolonha, porque se o aluno não sabe nada, não pode perguntar com propriedade” (Entrevista D)</p> <p>“a meu ver Bolonha, no domínio artístico, foi aproveitado, sobretudo, pelas piores razões e para os piores intentos.[...] a redução das cargas letivas das aulas práticas, a redução da componente laboratorial e de trabalho de atelier nas aulas de desenho.[...] no máximo o que se consegue admitir são seis horas por semana o que não permite sequer manter o instrumento gráfico oleado, nem dar continuidade a trabalhos com alguma complexidade. Não vejo essa virtude no Processo de Bolonha” (Entrevista D)</p> <p>“o Processo de Bolonha tinha essa intenção de aumentar a interação entre o professor e o aluno, permitir ao aluno outra autonomia, mas o que é facto é que a disponibilidade orçamental e a disponibilidade de docentes foi sempre diminuindo e em Portugal, neste momento o tempo que cada professor tem oficialmente para os alunos é insuficiente para cumprir os mínimos programáticos” (Entrevista D)</p> <p>“num caso concreto de um professor de desenho que não tenha tempo para</p>	<p>“é a dificuldade mais em termos dos tempos, de sentirmos que as coisas são dadas muito superficialmente, por questões de tempo, não por outras questões” (Entrevista B)</p> <p>“mas continuam a ter comportamentos iguais. O aluno continua à espera de ser o depositário de conhecimento e não produtor dele, muito na lógica... Paulo Freire fala nisso, muito na lógica bancária da educação [...] aquilo que dizem não é o correto, o que o professor diz é que é o correto e quando ouvem a perspectiva do professor não ouvem mais nenhuma perspectiva e isso também é mau” (Entrevista B)</p> <p>“O que eu vejo de negativo e, por isso, coloco algumas reticências tem a ver com a rapidez da formação, a rapidez dos processos e [...] a importância dos resultados palpáveis, mensuráveis” (Entrevista C)</p> <p>“condiciona, de certa forma, a autonomia das próprias instituições de ensino superior relativamente a outros países” (Entrevista C)</p> <p>“é difícil no ensino superior, em tão pouco tempo, conseguir de facto promover essas capacidades. Isso é complicado porque ao diminuírem o tempo do ciclo de estudos, especialmente a inicial, vai dificultar esse processo de ligação da teoria com a prática” (Entrevista C)</p>
--	--	--	---

	<p>desenhar durante a semana, parece-me trágico, é equivalente a um professor de piano que não tenha tempo para ele próprio praticar” (Entrevista D)</p> <p>“Sinto algumas no que diz respeito à capacidade de transmitir, ou pelo menos, de veicular mensagens complexas, sobretudo para públicos, para os alunos que cada vez mais nos chegam sem os pré-requisitos que seriam desejáveis e que é necessário quase que transmitir o léxico das diferentes disciplinas [...] sinto falta ao nível didático de algumas metodologias que ajudem ou permitam superar essas dificuldades e, sobretudo, nos tempos de contacto cada vez mais reduzidos que temos” (Entrevista D)</p> <p>“No fundo, a cadeira teórico-prática tanto serve para encobrir a capacidade de desdobramento das teórico-práticas ou das práticas em turnos laboratoriais, porque isso exige uma maior disponibilidade de docentes, como permite a redução da complexidade das cadeiras teóricas, classificando-as de teórico-práticas para que elas possam ter uma outra, eventualmente, ligação com as diversas matérias, com a natureza dos cursos, com algumas experiências, com alguns trabalhos que possam vir a ser desenvolvidos de natureza não tão essencial, não tão fundamental, mas mais de ciência aplicada, digamos. Deixou de haver cadeiras teóricas [...] Até porque a teórico-prática foi e tem vindo a ser revestida de um cariz quase profissionalizante e isso tem a ver com o paradigma universitário que algumas</p>	<p>“O que me preocupa muito são essas políticas uniformes para todos da mesma forma” (Entrevista C)</p> <p>“Vou sentido [...] que é pouco tempo, que parece tudo muito rápido que é uma formação que à partida parece interessante, ligada ao desenvolvimento de competências, da autonomia, do sentido crítico, mas o tempo... Os alunos não têm tempo para essa pesquisa, para essa investigação. Mesmo que os professores até promovam esses espaços, falta tempo e, sobretudo determinadas capacidades desenvolvidas previamente para aqui poderem desenvolver” (Entrevista C)</p> <p>“Há alterações no mundo, o mundo económico tem uma força em todos os domínios, mas ele não pode ser o centro, quer dizer, não deveria ser... ele é, mas não deveria! E a educação, em todos os níveis, tem um papel importante para tentar alterar esse centro [...]. Isso incomoda-me em todos os níveis educativos, mas muito no ensino superior, porque essa autonomia, essa liberdade de pensamento e que nós estamos ligados ao mundo de trabalho, mas também há outras dimensões importantes e que o ensino superior tem um papel muito importante! [...] não são mais conhecimentos, mais capacidades, mais atitudes dá uma competência! Isso não é assim tão linear e também não é possível ser medido! Também não se desenvolvem competências em</p>
--	--	---

		<p>universidades estão a adotar que as aproxima um pouco desse universo, digamos, politécnico e que não é de todo a minha visão!” (Entrevista D)</p> <p>“Bolonha teve esse condão de fazer proliferar os regulamentos e tudo quanto sejam normativos” (Entrevista D)</p> <p>“A universidade é um bocado irreformável e Bolonha veio de facto trazer um novo catálogo de nomenclaturas para as mesmas coisas e essa foi a transformação mais de fachada, porque as coisas passaram a ser as mesmas, chamadas de outra maneira” (Entrevista D)</p> <p>“Não me parece que Bolonha toque no fundamental. Não toca no fundamental! O fundamental é a consolidação e no universo artístico é necessário tempo. As coisas não se adquirem pelas leituras, é preciso passar pela experiência e no universo da formação artística é preciso construir, é preciso fazer, é preciso ter o contacto direto com a matéria, com as pessoas, pois não se ensina a ser criativo sem tempo para abreviar os processos” (Entrevista D)</p> <p>“Há outras que fazem de Bolonha uma fraude autêntica! A conversão dos ciclos antigos de licenciatura, mestrado e doutoramento na atual nomenclatura é uma fraude! E a fraude superou todos os pontos de vista, inclusive em relação em que por exemplo quem tinha habilitações antigas e que fez um bacharelato que agora corresponde a uma licenciatura [...]</p>	<p>pouco tempo, nessa linha. As técnicas, nesta visão mais tecnicista, talvez sejam mais enquadradas no mundo de mercado” (Entrevista C)</p> <p>“toda a escola, todos os ciclos [...] foi formatada nesses moldes, na centralização, no currículo uniforme, visão mais clássica em que o aluno tem um papel passivo, que é muito forte, que se centra principalmente no secundário, por causa das regulações fortes para os exames e numa perspectiva de auto valorização de resultados finais, pré definidos [...], os alunos já fazem toda uma caminhada que também vai contar para a formação de professores, pois não é só três anos ou quatro que conta para o desenvolvimento da profissionalidade docente, esse percurso anterior que os marca, é feito nessa lógica [...]. Ou seja, é difícil pedir aos alunos do ensino superior certas características ou o desenvolvimento de certas capacidades quando eles aprenderam a abafá-las durante todo o seu percurso” (Entrevista C)</p> <p>“Estas coisas constroem-se de base ao longo dos tempos e sobretudo com a articulação entre professores de diferentes níveis, visões partilhadas” (Entrevista C)</p> <p>“parece-me tudo muito rápido, penso que aquele tempo e aquele espaço que o aluno tem que ter não está suficientemente aproveitado” (Entrevista C)</p>
--	--	--	--

		<p>a interiorização dos processos complexos faz-se pela intensidade e Bolonha acha que de facto que é pelo cumprimento desses indicadores todos que as pessoas de facto adquirem competências, o que é facto é que eu tenho alunos de mestrado que já não se lembram do que aprenderam no segundo ano da licenciatura. Os mestrados passaram a corresponder um pouco às licenciaturas antigas, sem o mesmo grau de dificuldade [...] Se quer que lhe diga, é isto Bolonha! Isto é a visão que eu tenho, que é uma fraude completa! [...] estamos a designar da mesma forma percursos diferentes, de coisas distintas” (Entrevista D)</p> <p>“são a disponibilização de tempo extra para acompanhar, para dar mais horas de contacto aos alunos, ou em atendimento individual, ou para determinadas questões de criar sessões extraordinárias” (Entrevista A)</p> <p>“A motivação, por vezes, poderá vir pela reestruturação de programas, tentar colocá-los mais atuais” (Entrevista A)</p> <p>“A parte da responsabilização vai exigir também um esforço dos docentes que é arranjar maneira daquilo que é pedido aos alunos ser de facto tido em conta depois no processo de avaliação, porque apenas estar a pedir trabalho e depois não ser dado um <i>feedback</i> aos alunos, não é vantajoso. Portanto tem que, provavelmente, haver um esforço ainda maior por parte dos docentes para acompanhar todo o trabalho que é exigido aos alunos. Acho que se poderia ir por</p>	<p>“pode haver alguma continuidade de algumas práticas anteriores que são reproduzidas ainda e os próprios alunos ainda funcionam muito no outro registo. Não sei se muitas vezes essa confusão não trará os tais aspetos negativos” (Entrevista C)</p> <p>“Ficaram é com menos tempo para dar as aulas que já davam antes! Muito sinceramente, acho que foi isso que aconteceu” (Entrevista D)</p> <p>“eu sou um bocado crítico relativamente ao que se fez, quer dizer, eu tenho pouca informação, eu tenho muito pouca informação sobre Bolonha, mas sou muito crítico em relação ao Processo de Bolonha e à adaptação que as ESE estão a fazer. Esta história do mestrado está mal resolvido!” (Entrevista D)</p> <p>“a questão da profissionalização ser simplesmente mudada para o mestrado foi um caso mal resolvido, no meu entender” (Entrevista D)</p> <p>“Foi à pressa porque se andou a atrasar, atrasar, atrasar, porque houve muito tempo para que o processo fosse implementado em Portugal, as pessoas como não sabiam deixaram atrasar e depois de um momento para o outro fizeram colagens” (Entrevista D)</p> <p>“foi o primeiro ciclo de estudos para uma ESE. A ESE formava professores ao fim de quatro anos. E de repente três</p>
--	--	--	---

		<p>esse caminho” (Entrevista A)</p> <p>“exige do professor um trabalho de gestão e de controlo muito grande [...], o que significa que de facto eu procure ter as questões muito bem estruturadas” (Entrevista B)</p> <p>“dou-lhes um índice, por módulo, sobre o que vai ser tratado, a bibliografia, toda ela, desde a mais elementar à mais geral, coloco um dossier com separadores do que são os diapositivos da aula, da bibliografia [...] porque sei que muita da gestão da unidade curricular não pode ser feita em sala de aula, porque eu não consigo ter esta identidade de grupo completamente estável” (Entrevista B)</p> <p>“Não há estratégias! É enfrentar, é denunciar as coisas... olhe, é isto que eu lhe estou a dizer. É uma fraude, acho que a universidade se demitiu de enfrentar este problema por razões também economicistas, porque interessa desmultiplicar os graus para cobrar mais propinas” (Entrevista D)</p> <p>“pelo facto de ter a noção que os alunos, não tendo horas de contacto, por si só, acho que não têm iniciativa de fazerem o trabalho que lhes é pedido” (Entrevista A)</p>	<p>anos e não forma nada” (Entrevista D)</p> <p>“A forma como está a ser implementado é que eu acho que se atropela muita coisa” (Entrevista D)</p> <p>“as universidades estão a ter dificuldades pô-lo em prática” (Entrevista D)</p> <p>“Há um corte entre a política educativa e as faculdades e ainda maior quando se trata de faculdades que formam professores para irem trabalhar para o Ministério da Educação. Andamos a formar professores com determinadas ideologias e temos um Ministro que as reprova. E no entanto vai contratar professores formados com essas ideologias. Eu não percebo! Eu, como patrão de uma empresa não iria contratar alguém que tinha sido formado com ideologias contrárias à minha. Eu não entendo” (Entrevista D)</p> <p>“Não sei qual o nível de participação todas universidades portuguesas nesse processo. Se tiveram influência, então não perceberam onde se iam meter ou então houve instituições de ensino superior que ficaram de fora. Aqui não se trata de uma adaptação, não há adaptação possível” (Entrevista D)</p> <p>“Essas condicionantes são essencialmente a questão do tempo. Não é o tempo letivo, porque não é o número de horas letivas, é o tempo de maturação das ideias que mais me</p>
--	--	---	---

			<p>mete confusão. Ter vinte horas, que não é o caso desta disciplina que acho que são trinta, ter um número x de horas num semestre ou ter o mesmo número de horas um ano inteiro não é a mesma coisa! Neste momento, em conversa com os meus colegas temos chegado à conclusão que, por vezes, falta algum tempo para o distanciamento dos alunos para poderem refletir com maior profundidade sobre os assuntos em relação aos quais estão a trabalhar” (Entrevista E)</p> <p>“Do ponto de vista da nossa UTC levanta-nos um problema que é o trabalho autónomo, nas oficinas como é que se faz? Nós temos ferramentas para os alunos usarem nas aulas, deixamos os armários abertos? Nós estamos numa época de crise, se desaparece o papel higiénico então as ferramentas, nem se fala!” (Entrevista E)</p> <p>“Dantes os alunos passavam aqui muito tempo, como agora passam, mas com a supervisão do professor, o acompanhamento era muito mais eficaz porque o professor acompanhava todo o processo e neste momento não é assim que acontece. O trabalho autónomo chega a um ponto que os alunos apresentam trabalhos no final do semestre que nunca viram e isto também é um problema” (Entrevista E)</p> <p>“Eu percebo algumas virtudes do</p>
--	--	--	---

			<p>Processo de Bolonha, mas também entendo as dificuldades que traz. Entendo as virtudes, mas sei que à partida algumas virtudes já não conseguem ser concretizadas” (Entrevista E)</p> <p>“Uma das virtudes que no papel é muito bonito, mas que na prática não funciona é o aluno poder construir o seu currículo. Isso era uma coisa muito positiva. No outro dia ouvi falar nas “opcionais obrigatórias”, não era aqui na nossa escola mas aqui quase que podia ser a mesma coisa. Porque razão não há mais opcionais? Porque não há dinheiro para pagar aos professores. Há virtudes que estão desvirtuadas e há defeitos” (Entrevista E)</p> <p>“é simplificar e tornar os conteúdos e as práticas simplistas. É necessário, visto que para reduzir nós temos de simplificar. Isto é muito difícil! É mesmo muito difícil! É a maior dificuldade que eu tenho neste momento” (Entrevista E)</p> <p>“No nosso caso, são oficinas sempre abertas e ocupadas. Agora temos de deixar a oficina aberta, o que nos traz alguns problemas de funcionamento” (Entrevista F)</p> <p>“constrangimentos económicos, se auto questiona essa autonomia, pois não podemos comprar livros, fazer obras nas instalações, etc” (Entrevista F)</p>
--	--	--	--

			<p>“Aquilo que eu vejo como podendo ser imputado mesmo a Bolonha é a redução do número de horas de contacto e o funcionamento semestral das unidades disciplinas, isso é uma imposição de Bolonha! Sobre isso eu não vejo vantagens nenhuma!” (Entrevista G)</p> <p>“Acho que os alunos do ensino superior precisam de tempo para madurar as coisas, não precisam de ter pacotes de informação para carregar às costas, não precisam de ter créditos para fazer, para trocar, precisam de tempo para madurar as coisas!” (Entrevista G)</p> <p>“a informação que circula é cinquenta vezes superior à que circulava no meu tempo! A facilidade e o acesso a essa informação é trezentas vezes superior à que funcionava no meu tempo! [...] Hoje posso fascinar um aluno com um artigo, com uma problemática qualquer e ele de tarde pode tê-lo impresso em casa! Estamos a falar de uma coisa que não é comparável, pois temos muito mais informação e temos uma velocidade de informação incrível. Como é que eu compatibilizo isso e as exigências do professor com um período formativo reduzido?” (Entrevista G)</p> <p>“Eu não tinha disciplina nenhuma a nível universitário com menos de cento e vinte horas e agora é uma invenção retórica de que o contacto do discente com o docente não traz</p>
--	--	--	---

			<p>obrigatoriamente benefícios” (Entrevista G)</p> <p>“Eu tenho disciplinas que se resolvem em quarenta e cinco horas! Ora, tenho mais informação, a velocidade de circulação da informação é maior, o contacto com o docente é menor, as metodologias e estratégias e avaliativas são imensas, portanto eu posso pedir trabalhos aos alunos que os fazem na net. O que é que eu estou a potenciar? A fraude, a capacidade que o aluno tem de agradar ao professor copiando daqui e dali” (Entrevista G)</p> <p>“O que eu vejo aqui é a rentabilização do horário letivo, uma rentabilização brutal, um abandono do estudante, o estudante está entregue a si próprio na produção de qualquer coisa que às vezes nem sabe o que está a produzir, é uma coisa impressionante” (Entrevista G)</p> <p>“Desloca-se o foco do ensino para coisas de pormenor” (Entrevista G)</p> <p>“Se não houver bom senso e a capacidade de integrar isto que acabam por ser reflexões de outras pessoas, o mais diretamente penalizado é o aluno, porque se estas coisas não são interiorizadas... o que me incomoda em Bolonha é que esta não permite a interiorização. Bolonha decreta!” (Entrevista G)</p> <p>“Mas no ideário de Bolonha está a</p>
--	--	--	---

			<p>atenção sobre o aluno. Eu gostava de acreditar nisso, mas não acredito!” (Entrevista G)</p> <p>“em situação alguma traduzirá em benefícios para o aluno” (Entrevista G)</p> <p>“esta invenção das horas de contacto e das horas de trabalho autónomo é uma invenção engraçada! Se pegar nas horas trabalho autónomo e nas horas de contacto de um aluno do mestrado de EVT e somar trinta e cinco horas semanais de um horário ele não dorme, deixa de dormir, ou seja, vinte e quatro horas não chega! Mas a escola não tem o mestrado aprovado se não tiver este volume de horas! O Ministério funciona numa abstração total!” (Entrevista G)</p> <p>“Não é possível mudar Bolonha porque Bolonha não é decorrente só de uma mudança de paradigma educativo, Bolonha é decorrente de uma crise económica mundial” (Entrevista G)</p> <p>“Faço o que posso [...] temos de encontrar processos, métodos e meios de ultrapassar isso [...] por exemplo de um controlo no tempo em que nós executamos uma tarefa ou um determinado exercício, ou determinada discussão, há um maior controlo do tempo [...] esse controlo de tempo, por um lado, revela-se positivo, estruturamos melhor o tempo, talvez, mas também tem o reverso da medalha: não há tempo de sedimentação” (Entrevista A)</p>
--	--	--	--

			<p>“eu entender que se eu não apelar muito ao trabalho autónomo não é suficiente para eles ficarem com um conhecimento real das coisas” (Entrevista B)</p> <p>“A redução do tempo, temos que adequar em termos de conteúdos” (Entrevista B)</p> <p>“Os professores que preferem dar o programa todo vão introduzindo e depois apelam aos alunos e dão-lhes caminhos para aprofundarem, referências bibliográficas, estudos etc. Há aqueles professores que não se preocupam muito em cumprir o programa e acham que há o programa e há aspetos importantes que eles têm de trabalhar, o resto, são os alunos que terão que pesquisar” (Entrevista B)</p> <p>“Tem que ser um processo bem pensado, bem interligado” (Entrevista C)</p> <p>“da nossa parte penso que tem que haver alterações relativamente a alguns aspetos, pois parece-me tudo muito compacto... acho que tem que haver uma reflexão com pessoas que estiveram no “antes” e que conseguem fazer uma avaliação se calhar mais verdadeira sobre estas mudanças e o que é que está a falhar” (Entrevista C)</p> <p>“Tentar que o aluno seja de facto mais ativo, promover espaços para que eles</p>
--	--	--	---

			<p>tenham a possibilidade de mostrar, de regular, de mostrarem os conhecimentos que têm, de se preocuparem, de mostrarem possibilidades de fazerem os seus próprios caminhos, por exemplo a questão das temáticas que podem seleccionar as que lhes interessam, desenvolver trabalhos que já fizeram anteriormente... Essa flexibilidade é de facto a minha grande aposta para que o aluno não fique naquela situação mais passiva que, em princípio a perspetiva anterior poderia eventualmente prever em alguns casos” (Entrevista C)</p> <p>“é simplificar e tornar os conteúdos e as práticas simplistas. É necessário, visto que para reduzir nós temos de simplificar. [...] Não sei se consigo ultrapassar, se calhar nem sempre consigo. Em parte, eu procuro que os alunos utilizem bem o tempo do trabalho autónomo, às vezes fico com aquela dúvida: forneço uma série de autores e documentos que são pertinentes ou forneço só dois ou três para eles não fiquem afogados no meio daquilo tudo, reduzir àquilo que é essencial. O que é que é essencial? Eu tenho alguma dificuldade em fazer essa seleção [...] Uma das coisas que os alunos falam é quando uma pessoa dá muita coisa e eles não sabem porque ponta lhe hão de pegar e então não mexem em nada e eu não quero correr esse risco. É difícil e eu sinto muita dificuldade e não tenho a certeza se as estratégias que eu encontro são as</p>
--	--	--	--

			<p>mais indicadas, não tenho de todo essa certeza, tenho muitas dúvidas” (Entrevista E)</p> <p>“Com Bolonha, nós pedimos o trabalho autónomo e há uma nota, há uma avaliação, pelo menos tento aliar isso” (Entrevista B)</p> <p>“obriga-se os alunos, através do trabalho autónomo” (Entrevista B)</p> <p>“ao ser-lhe atribuído um conjunto de horas autónomas que têm de ser avaliadas. Se são ou não são, isso também é uma coisa que tem de se perceber, se por parte dos professores há esta preocupação de avaliar e como está a decorrer o processo de trabalho autónomo” (Entrevista B)</p> <p>“Sim, há uma percentagem [para o trabalho autónomo]” (Entrevista B)</p> <p>“eu sinto é que eles não estão preparados para o [trabalho autónomo]” (Entrevista B)</p> <p>“sentirem os alunos em relação ao trabalho autónomo, não é aquilo que se espera ou que se diz esperar” (Entrevista B)</p> <p>“A passagem para disciplinas semestrais, pois as nossas eram anuais, obrigou-nos a uma reflexão sobre a otimização da gestão do tempo e na rentabilização das horas do trabalho autónomo dos alunos” (Entrevista F)</p>
--	--	--	--

			<p>“As metodologias de Bolonha que descarregam uma série de trabalho para cima das horas de trabalho autónomo do aluno poderiam rentabilizar estas metodologias, mas ainda não é o que se passa em Portugal. O aluno ainda está muito preso ao trabalho do professor, exige-se ao professor que seja cada vez menos teórico e cada vez menos expositivo, mas o aluno não faz a pesquisa para que essa dimensão expositiva do professor possa ser reduzida. O professor podia ter uma postura de orientação, de crítica só dentro da sala de aula e o aluno podia ter feito um levantamento do material teórico e o seu estudo. Eu não creio que isso verifique! [...]. Ainda me parece que o nosso estudante é do tipo que vem à aula receber informação e estuda depois para os testes e para os trabalhos e não é isso que Bolonha preconiza. Preconiza-se que o aluno venha à aula já na posse de uma série de informação que lhe foi fornecida previamente pelo professor, mas que ele próprio também pesquisou e que a aula rentabilize imenso essa informação em bruto do aluno, mas que não seja o espaço, nem o momento, nem o local onde ele está a receber exclusivamente informação em bruto” (Entrevista G)</p>
		<p>“talvez a introdução de alguma estratégia que melhorasse a motivação dos próprios alunos [...] deviam ser adotadas algumas</p>	<p>“acho que as soluções para problemas tão complexos não são soluções</p>

	11.6) Propostas	<p>estratégias que tentassem motivar mais os alunos e responsabilizá-los” (Entrevista A)</p> <p>“Estruturalmente as coisas estão bem pensadas, mas acho que a prática é que não reflete isso. O que é que falta para Bolonha poder ser realmente um sucesso? Falta este investimento do docente neste trabalho mais de equipa. É do que eu sinto mais falta!” (Entrevista B)</p> <p>“De chamar as coisas pelos nomes. Primeiro ciclo, segundo ciclo, terceiro ciclo e depois doutoramento que é um grau que deveria estar fora desta lógica de “fuga para diante” que corresponde à atual estrutura dos ciclos” (Entrevista D)</p>	<p>simples” (Entrevista A)</p> <p>“tem que se ter em atenção no Processo de Bolonha à questão [...] do ritmo, do tempo de aprendizagem [...] Está desfasado daquilo que deveria ser” (Entrevista A)</p> <p>“Acabar com ele!” (Entrevista B)</p> <p>“a brincar, mas falando um bocadinho a sério. Acho que melhoraria as questões do tempo, não diminuiria tanto a formação inicial [...] a formação de cinco anos é diferente de uma formação de três anos” (Entrevista B)</p> <p>“Só consigo dizer que o tempo, a forma como estão organizados os ciclos parece-me tudo muito rápido e os processos” (Entrevista C)</p> <p>“poder criar ou continuar a pôr professores cá fora sem ter que ser o segundo ciclo ou equivalente a mestrado! Ou seja, deveria haver um regime de exceção qualquer, porque não é um mestrado o que estamos a fazer, é uma profissionalização! [...] não podemos estar a fazer profissionalização, é mestrado [...] isto não é uma continuidade de estudos! Isto é uma profissionalização! Isto é para ir para o terreno! É o dar uma experiência profissional a alguém. [...] os outros continuaram mais ou menos com o mesmo significado de mestrado, que tinha antigamente” (Entrevista D)</p>
--	-----------------	--	---

			<p>“Melhorava a operacionalização” (Entrevista D)</p> <p>“Se calhar pensava na construção do currículo individual, na possibilidade de efetivar um currículo com mais disciplinas opcionais, porque isso ia ser uma mais valia muito grande até para o espírito de Bolonha. Deve ser das medidas mais caras e é por isso que não está a ser implementado, mas creio que seria a mais pertinente. Apesar de perceber a vantagem deste trabalho autónomo creio que há algumas disciplinas que ganhavam com um bocadinho mais de horas de contacto” (Entrevista E)</p> <p>“Gostava que não existisse esta preocupação economicista, de ser mais rentável. A autonomia tem as suas vantagens, mas também sei que as propinas aumentaram, com menos horas de contacto, e que os alunos podem ir trabalhar para pagar as propinas. O modelo inglês mostra muito isso. Têm muito menos horas de contacto, muito mais autonomia, mas têm o tutor com grupos de cinco, seis alunos, que acompanham verdadeiramente os alunos. E lá os alunos também têm de ir trabalhar para os restaurantes” (Entrevista F)</p> <p>“Por mim, teria adotado a postura inglesa que era não aderir ao Processo de Bolonha. Aliás, é engraçado a arrogância deles face ao Euro, face a Bolonha e veremos” (Entrevista G)</p>
--	--	--	--

			<p>“Acho que há uma reflexão a fazer sobre o que é um mestrado em Bolonha, o que é uma licenciatura em Bolonha. O que é isto de passar de quatro anos para três, porque foi isso que aconteceu! Com uma desvalorização total das horas de contacto” (Entrevista G)</p>
	11.7) Implicação na qualidade da formação	<p>“sem haver horas de contacto é difícil que os alunos adquiram os conhecimentos que nós pretendemos. Tenho um pouco essa crença, tenho um bocado de desconfiança em relação à eficácia do processo” (Entrevista A)</p> <p>“No que diz respeito à qualidade do trabalho desenvolvido, eu tenho as maiores reservas, tanto pelo número de alunos, pelos rácios que aumentaram imenso, quer pela redução dos tempos letivos, quer pela redução das contratações, das renovações e pela, cada vez, maior abrangência de temáticas que cada professor tem que lecionar, que impede o desenvolvimento de uma investigação ou uma carreira de investigação em paralelo, como está instituído” (Entrevista D)</p>	<p>“muito mais autómato do que pensador, por isso não produzo grande pensamento, sou produtor de ação, de produtos, mas não consigo ir mais longe do que isso [...], a responder no imediato àquilo que me pedem, porque o ensino está a ser cada vez mais isso!” (Entrevista A)</p> <p>“Isto é o ponto de vista de muita gente! Se eu levar isto ao limite, para quê que tenho que escrever um texto que já está escrito? Para quê que eu tenho de ler um texto que já está escrito? Eu não preciso de o ler, já está lido!! Se aquilo está certo... vou mais longe, não é só decalcar ou plagiar, é nem sequer precisar de o ler no limite. Isto é absurdo!!!” (Entrevista A)</p> <p>“portanto para toda a aprendizagem [...], para tudo na vida, nós precisamos de algum tempo, para tudo!!! [...] isso também traz [...] maléficos, porque se sabe menos ou ganha-se mais stress, ou as coisas coladas com menos profundidade” (Entrevista A)</p> <p>“Por um lado eu até sinto que tem</p>

			<p>havido, nos últimos anos, uma maior preparação técnica e científica por parte dos alunos, eu acho que eles estão mais preparados, isto é, têm acesso a isso. O que me parece que falta aqui é mais meditação, mais reflexão, mais aprofundamento sobre as coisas, mesmo na investigação eu noto que a investigação está, cada vez mais micro” (Entrevista A)</p> <p>“eu sentir que os alunos saem menos bem preparados em Bolonha” (Entrevista B)</p> <p>“Se eu acho que eles aprendem menos, acho” (Entrevista B)</p> <p>“acho que a questão da diminuição da formação ou a redução dos tempos fez diminuir a exigência, o rigor e mesmo o tempo necessário para a maturação de um conjunto de ideias por parte dos alunos [...] mas que é um dos aspetos que eu acho que debilita um bocadinho a formação do ensino superior, é” (Entrevista B)</p> <p>“Há dúvidas em relação à qualidade na formação de professores, se vai melhorar, se não, se aqueles princípios que estão na base deste modelo se, de facto, estão a ser perseguidos efetivamente, ou não” (Entrevista C)</p> <p>“estamos a fazer o caldo com os ingredientes que temos e o melhor que podemos... Se isto é sério? Se isto é honesto? Se dá resultados de qualidade, não! Mas eles sabem disso!</p>
--	--	--	---

			<p>Eles sabem que tem de ser assim” (Entrevista D)</p> <p>“percebo que a qualidade do ensino pode ficar prejudicada” (Entrevista F)</p> <p>“Eu acho que uma disciplina pode fazer em cento e vinte, em duzentas e quarenta, em cem, em trinta, mas eu acho que a qualidade normalmente se paga cara! Não acho que tudo o que é caro é bom, mas acho que a qualidade é normalmente dispendiosa. Implica que os professores em vez de estarem a fazer relatórios tenham tempo e sejam financiados em ações de formação para se atualizarem, pois não há nada mais proveitoso para um aluno do que ter um professor atualizado! Ora, a primeira coisa que as instituições cortaram nesta coisa de Bolonha foi na formação dos professores! Considerou-se que a formação era um desperdício de dinheiro” (Entrevista G)</p> <p>“A fraude é um crime, no entanto já toda a gente sabe que a fraude está instalada no ensino superior. Este conceito impensável há uns anos atrás” (Entrevista G)</p> <p>“Um curso é avaliado porquê? Por o número de doutores que está a lecionar, nunca foi o número de doutores que fez com que um curso fosse bom, nunca! Um curso é avaliado pelo grau de internacionalização. Quantos estudantes querem ir para o ensino superior para o estrangeiro e</p>
--	--	--	--

			<p>quantos querem vir do estrangeiro para aqui? Do estrangeiro para aqui querem vir imensos porque Portugal é um país com sol! A verdade é essa!” (Entrevista G)</p> <p>“Os nossos alunos querem ir para onde? No primeiro semestre querem ir para países com desportos de Inverno e no segundo semestre querem ir para Barcelona. E não é isto que faz a internacionalização de um curso! Por detrás disto está Bolonha, a internacionalização, está um ideário educativo” (Entrevista G)</p>
	11.8) Papel do aluno e professor	<p>“O aluno é construtor da sua própria aprendizagem” (Entrevista B)</p> <p>“que os alunos são nitidamente o centro das atenções” (Entrevista D)</p> <p>“o professor é de facto este tutor, este impulsionador de oportunidades de aprendizagem. Bolonha é essencialmente isto!” (Entrevista B)</p> <p>“houve junto de alguns docentes uma intervenção e um conjunto de medidas tendentes à alteração de posturas, de procedimentos muito autocráticos até, aspeto que vai ao encontro um pouco da nossa cultura universitária tradicional. Penso que aí houve alguma alteração” (Entrevista D)</p> <p>“mais de companheirismo do que de o professor num plano mais elevado e o aluno num papel de obediência ao mestre. Acho que não funciona já tanto assim,</p>	<p>“transferir esta responsabilidade na construção do conhecimento também para o aluno, o aluno sentir-se responsável por esta tarefa” (Entrevista B)</p> <p>“eu acho que Bolonha veio dar mais responsabilidade ao aluno [...] Isto veio dar uma maior responsabilidade ao aluno na construção do seu percurso” (Entrevista B)</p> <p>“É mais em termos de postura dos alunos, de reforçarmos esta ideia da responsabilidade que é transportada para o aluno, tem a ver com a questão do trabalho autónomo e de os docentes se preocuparem com o que os alunos no ensino superior fazem depois das aulas de contacto [...] Quer dizer, antes não havendo este trabalho autónomo, eu só dizia ao aluno “olhe, anda a trabalhar pouco!”, agora eles</p>

		<p>acho que tem de haver mais companheirismo para que a transmissão se faça com eficiência” (Entrevista A)</p> <p>“com o natural respeito que deve estar sempre presente” (Entrevista A)</p>	<p>têm que mostrar esse trabalho e nós próprios às vezes encarregamo-nos de lhes dar trabalhos para serem feitos nesse mesmo tempo” (Entrevista B)</p> <p>“antes de Bolonha não havia tanta responsabilidade do aluno na construção do conhecimento, a responsabilidade era ir para casa, estudava, decorava a matéria, na frequência fazia” (Entrevista B)</p> <p>“Essa relação também é cultivada, tanto pelo professor, como pelos alunos” (Entrevista C)</p> <p>“A relação e a proximidade com os alunos também é muito diferente. O aluno tem espaço e oportunidade para enunciar as suas dúvidas, para interrogar o professor” (Entrevista G)</p> <p>“O próprio aluno tem um papel ativo na construção e desenvolvimento do conhecimento [...] pesquisa do próprio de forma autónoma. Este modelo aponta para o reforço desta perspetiva” (Entrevista C)</p> <p>“Bolonha pretende que agora o aluno seja mais ativo na construção do seu próprio conhecimento. Portanto eu não sei se a perspetiva enquanto aluno e a perspetiva enquanto professor também é distinta” (Entrevista D)</p> <p>“Quando andei a fazer a licenciatura o aluno era considerado um pouco como um recetáculo de conteúdos [...]. Com Bolonha eu não vejo as coisas desta</p>
--	--	--	---

			<p>forma, por um lado, porque os alunos também constroem em parte o seu saber. A existência do trabalho autónomo pode ser muito importante, não é sempre, mas pode ser muito importante na construção de um conhecimento que é único, que é individual e que é diferente do colega do lado, ou seja, é um conhecimento do seu próprio saber” (Entrevista E)</p> <p>“os alunos acabam por ser mais responsabilizados na construção do seu saber” (Entrevista E)</p> <p>“O professor é diferente, porque tem de ser um professor muito mais <i>resilient</i>, [...] com capacete e viseira, tem de ser mais rápido, tem de andar em alta velocidade em duas rodas” (Entrevista A)</p> <p>“quem faz o papel do professor é o professor! Com Bolonha, sem Bolonha!” (Entrevista B)</p> <p>“O meu papel enquanto docente com Bolonha ou sem Bolonha é o de proporcionar aos alunos caminhos” (Entrevista B)</p> <p>“Abrir caminhos para fazerem este percurso, clarificando conceitos, clarificando diversas teorias que existem, mostrando as diferenças entre as diferentes teorias, o que cada uma quer dizer, para que caminhos leva, mostrar práticas existentes e, portanto o professor tem de facto aqui de ser o acompanhante dos alunos</p>
--	--	--	---

			<p>neste percurso de construção do conhecimento de uma determinada área” (Entrevista B)</p> <p>“equilíbrio entre o meu papel e o papel dos próprios alunos, tentando que eu no fundo sou medidora, mas também problematizadora, mesmo em aulas expositivas tento sempre colocar-me numa perspetiva de indagação e mostrar-lhes a importância desse papel ativo do conhecimento” (Entrevista C)</p> <p>“os professores também têm de ser mais presentes do que eram antes de Bolonha” (Entrevista E)</p> <p>“tento mesmo que haja essa ligação e que se aproxime o mais possível” (Entrevista C)</p> <p>“Tudo isso é importante para que possamos desenvolver a tal relação, tão importante” (Entrevista C)</p> <p>“Há uma [...] uma aproximação muito maior entre aluno e professor do que havia antes do Processo de Bolonha” (Entrevista E)</p>
--	--	--	---

Anexo V

Tabela de Categorias de Análise Utilizadas no Tratamento dos Dados dos Grupos Focais

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido Instituição A	Unidades de sentido Instituição B
1) Expectativas dos alunos relativamente ao mestrado		<p>“O objetivo era esse. Era obter uma profissionalização” (Aluno 1)</p> <p>“Em Educação Tecnológica” (Aluno 2)</p> <p>“Eu acho que, no geral, para todos, o objetivo principal era obtermos a profissionalização para o Grupo 600 e 530, já que são dois grupos que estão incluídos no ensino básico” (Aluno 5)</p> <p>“A intenção era mesmo abranger os restantes grupos, de Educação Visual e Educação Tecnológica” (Aluno 2)</p> <p>“Nós, realmente, vínhamos aqui buscar qualquer coisa que nos pudesse ser útil na prática, além da profissionalização” (Aluno 3)</p>	<p>“a principal motivação é que estou a lecionar desde 2003 Educação Visual e Educação Tecnológica com habilitação própria, pois sou licenciada em arquitetura, por isso não tenho profissionalização. Este mestrado dá-me a profissionalização no 1º, 2º e 3º ciclos” (Aluno 4)</p> <p>“segui um caminho que não era a educação e, portanto, escolhi este mestrado” (Aluno 5)</p> <p>“Foi mais pela questão deste mesmo mestrado fazer referência à profissionalização em Educação Visual. Por esse motivo pensei, supus, achei que com este mestrado poderia ficar com habilitações para o 3º ciclo. Deste ponto de vista, pensei que poderia ser uma mais-valia para a minha carreira profissional” (Aluno 6)</p> <p>“o objetivo, tal como o das colegas, foi obter a profissionalização que me permitirá depois poder concorrer e dar aulas ao 2º e 3º ciclo. Neste momento e até agora só tenho conseguido dar aulas no 1º ciclo” (Aluno 3)</p> <p>“inscrevi-me exatamente no mestrado com o intuito de poder lecionar ao 3º ciclo [...] era a grande motivação e o motivo pelo qual eu me inscrevi foi mesmo esta” (Aluno 1)</p>

			<p>“Foi o abrir portas!” (Aluno 7)</p> <p>“visto que o objetivo era amplificar, ampliar as hipóteses de profissionalização e também os grupos a que pudesse concorrer” (Aluno 2)</p> <p>“poder tirar uma mais-valia em termos de ensino, uma experiência, uma motivação de aprendizagem” (Aluno 6)</p>
2) Apreciação dos alunos sobre o grau de atendimento do mestrado às expectativas dos mesmos	2.1) Grau de atendimento do mestrado relativamente às expectativas dos alunos	<p>“Não estão!!!!” (Alunos 1, 2, 3, 4, 5 e 6)</p> <p>“Não estão a ser cumpridas. Saiu tudo furado!” (Aluno 1)</p> <p>“Foge um pouco do objetivo inicial” (Aluno 2)</p>	<p>“este mestrado não foi ao encontro das minhas expectativas” (Aluno 6)</p> <p>“este mestrado não está a corresponder às expectativas” (Aluno 2)</p> <p>“Mas não foram todas defraudadas!” (Aluno 2)</p> <p>“Eu só estou aqui para não dizer que não deitei este dinheiro completamente ao lixo! [...] se eu me tivesse apercebido o que era isto, nem sequer tinha começado, muito simplesmente” (Aluno 6)</p> <p>“estou aqui só para cumprir aquilo em que me meti” (Aluno 6)</p>
	2.2) Razões	<p>“tinha de haver qualquer coisa de novo que pudéssemos aplicar depois mais tarde junto dos nossos alunos. Mesmo em termos de prática pedagógica eu acho que quem nunca deu aulas [...] lá encontrar na mesma aquele choque” (Aluno 3)</p> <p>(habilitação profissional para o 3º ciclo) “também foi isso que a universidade publicitou” (Aluno 1)</p> <p>(habilitação profissional para o 3º ciclo) “Foi isso que a universidade publicitou na plataforma!” (Aluno 5)</p>	<p>“não analisei bem o programa do mestrado, porque não vou ganhar nada com esta formação, pois já sou licenciada em EVT, portanto isto não me traz nada em termos de profissionalização porque já a tinha [...] Depois, verifiquei que nada corresponde a esta situação e que, visto que já sou professora de EVT, este mestrado não me acrescentou mais nada para além da experiência” (Aluno 6)</p> <p>“visto que o objetivo era amplificar, ampliar as hipóteses de profissionalização e também os grupos a que pudesse concorrer. De certo modo a</p>

	<p>“ficámos a saber que só nos dá profissionalização em Educação Visual e Tecnológica!” (Aluno 2)</p> <p>“nós não estamos pela EVT” (Aluno 3)</p> <p>“existem pessoas no Mestrado que já são profissionalizadas em Educação Visual e Tecnológica e que estão a fazer um mestrado para uma profissionalização que já possuem. É um pouco andar para trás” (Aluno 2)</p> <p>“As pessoas que estão no mestrado, em que a área de licenciatura não era o ensino, estão um pouco menos prejudicadas, mas, ao mesmo tempo, o objetivo não era esse, uma vez que o mercado de Educação Visual e Tecnológica está muito preenchido” (Aluno 2)</p> <p>“Porque a publicidade inicial da universidade previa o mestrado com profissionalização nas três vertentes e na realidade descobrimos que não é isso que irá futuramente” (Aluno 2)</p> <p>“desconfiámos todos, começámos a desconfiar que era um pouco confuso dar para as três áreas. Entretanto, começámos a pesquisar por outras formas e fizemos pressão” (Aluno 2)</p> <p>“E não nos deixaram estagiar no 3º ciclo” (Aluno 2)</p> <p>“o Decreto-Lei nº43/2007, que fala da profissionalização, diz lá, no nosso caso, que ficamos profissionalizados para dar a disciplina de Educação Visual e Tecnológica para o ensino básico, que inclui 1º, 2º e 3º ciclo e aqui é uma das grandes questões. O Ministério criou esta Lei, mas depois diz que estas pessoas não podem ficar profissionalizadas para o 3º ciclo. É uma incongruência!” (Aluno 6)</p>	<p>Educação Visual, foi um bocado defraudado para nós todos” (Aluno 2)</p> <p>“Nós todos concretizámos que poderíamos tirar a profissionalização no 600, mas pelos visto não se verifica, pois podemos concorrer em oferta de escola, mas não podemos concorrer em concurso oficial. [...] A conjuntura nacional é que também nos espreme e nos atormenta! Não está relacionado propriamente com a ESE” (Aluno 2)</p> <p>“as coisas que não são tão claras quanto isso... temos de concorrer a ofertas de escola, dentro das limitações que tudo isso tem” (Aluno 1)</p> <p>“À parte disso, de não ter conseguido as expectativas profissionais, mas poder tirar uma mais-valia em termos de ensino, uma experiência, uma motivação de aprendizagem, mas não! Não consegui nada disso!” (Aluno 6)</p>
--	---	---

		“E foi isso (aulas ao fim de semana) que nos foi dito inicialmente” (Aluno 5)	
	2.3) Sentimentos	<p>“É frustrante” (Aluno 3)</p> <p>“neste momento acabámos na conclusão global de que estamos um pouco dececionados com o mestrado” (Aluno 2)</p> <p>“Um pouco, não! Muito dececionados!” (Alunos 1 e 3)</p>	<p>“Neste momento, sinto-me um bocadinho defraudada” (Aluno 6)</p> <p>“estou desmotivada” (Aluno 6)</p> <p>“não me sinto minimamente motivada nisto [...] Não me sinto minimamente motivada com esta situação” (Aluno 6)</p>
3) Opinião sobre a adequação do plano de estudos e funcionamento das unidades curriculares	3.1) Apreciação do Plano de estudos do mestrado	<p>“Eu acho que o plano de estudos até deve ser semelhante ao das outras universidades!” (Aluno 3)</p> <p>“O plano de estudos desta faculdade é mais prático do que o das outras” (Aluno 4)</p>	<p>“é oferecer soluções/opções. E isso não existe, pois não há disciplinas opcionais, não há essa mobilidade” (Aluno 5)</p> <p>“Não há opções, de facto” (Aluno 7)</p> <p>“A nossa autonomia é fazermos o que podemos de acordo com os nossos interesses, isso existe, mas também já existia nos outros cursos, ESE ou não” (Aluno 5)</p> <p>“A autonomia de escolhermos os cursos... já existia” (Aluno 7)</p> <p>“Também é a única coisa que nos dão, é essa! Tu podes ir ver quanto vale a unidade curricular e dedicares-te mais ou menos de acordo com o número de créditos que tem” (Aluno 7)</p> <p>“Eu estou a dizer que a ESE é a única escolha que nos dá, para podermos optar” (Aluno 7)</p> <p>“Muitas vezes as unidades curriculares com muito poucos créditos têm muito mais horas de dedicação, também pela própria motivação de cada um de nós” (Aluno 4)</p>

		<p>“O crédito não determina o tempo de trabalho” (Aluno 2)</p> <p>“Houve unidades curriculares que implicaram muito trabalho e que não tinham muitos créditos!” (Aluno 7)</p> <p>“Também acontece o contrário!” (Aluno 4)</p> <p>“Não é determinante” (Aluno 2)</p> <p>“Houve algumas que nos deram imenso trabalho e tinham pouco créditos” (Aluno 7)</p> <p>“Em contrapartida, houve unidades curriculares com imensos créditos em que se fez assim... Já está!!!” (Aluno 4)</p>
3.2) Apreciação das estratégias de ensino e aprendizagem implementadas e conteúdos lecionados face às necessidades de formação	<p>“na área de ensino das pedagógicas, eu que venho de uma área de engenharia, aprendi bastante!” (Aluno 2)</p> <p>“Acho que essas cadeiras de base de formação para quem não é de ensino são muito importantes” (Aluno 6)</p> <p>“está um pouco aqui a lacuna de muita teoria e pouca prática” (Aluno 2)</p> <p>“Como era um mestrado em ensino, juntaram os outros mestrados de ensino que existem na XXX [...] Só que EVT, eles não lecionam aqui EVT, mas pegaram no mestrado de EVT e enfiaram juntamente com todos os outros mestrados” (Aluno 3)</p> <p>“Foi injusto para nós” (Aluno 1)</p>	<p>“São demasiado expositivas!” (Aluno 2)</p> <p>“a nossa turma tem elementos com experiências muito diferentes e penso que se sente na avaliação e nas estratégias das unidades ou uma tentativa de adequação a essa variedade que depois não consegue responder a tudo, quando se quer tudo, pouco se tem; ou então que não contempla essa variedade e de qualquer das maneiras também não é muito adequada, não é? Acho que às vezes, há momentos com alguns elementos em que é adequada, no entanto não se vê uma coerência global numa unidade para todos os elementos da turma” (Aluno 5)</p> <p>“o que me parece que falta na adequação não é tanto a classificação final, pois isso são outras questões, mas a forma mesmo de como se faz o trabalho de acompanhamento e a adequação da linguagem e da experiência que se traz para a</p>

	<p>“Foi muito injusto!” (Aluno 3)</p> <p>“Sim, se tivessem sido bem lecionadas e bem exploradas!” (Aluno 6)</p> <p>“Eu não diria o plano de estudos...eu, se calhar, diria antes os conteúdos que foram selecionados para cada unidade curricular” (Aluno 5)</p> <p>“Eu acho que houve muita parte da tecnológica!” (Aluno 3)</p> <p>“A XXX sim, mas, por exemplo, na XXXX que tu não tiveste porque já tinhas a profissionalização noutra área... Eu não aprendi nada na XXXX!” (Aluno 1)</p> <p>“na XXX e XXXXX era a história e a evolução da educação... acho que foi interessante!” (Aluno 3)</p> <p>“Tudo bem, eu acho que essa foi essencial” (Aluno 1)</p> <p>“Foi mais no âmbito teórico do que propriamente prático” (Aluno 2)</p> <p>“Acho que as unidades curriculares foram muito teóricas” (Aluno 1)</p> <p>“Mais ou menos 70% teórica e 30% prática” (Aluno 3)</p> <p>“Depende da disciplina!!” (Aluno 2)</p>	<p>“mesa”, para o trabalho que se faz com cada aluno. Acho que isso muitas vezes não é o mais adequado” (Aluno 5)</p> <p>“há uma diversidade muito grande na turma, uma heterogeneidade muito grande dentro da turma, a vários níveis, pela formação que têm, pela experiência de vida, mas isso é perfeitamente normal, só que depois aquilo que é feito é dá-se como se fosse a primeira vez. Como este mestrado, supostamente, é feito ou foi pensado para quem sai agora, em termos das licenciaturas, o que é que acontece? Quem está no meu caso e noutros casos como o meu que têm vinte anos ou dezanove anos... Claro que há aqui coisas que os colegas têm necessidade e que eu acho perfeitamente legítimo e que é perfeitamente aceitável e que eu não contesto [...] O que não se entende é quem depois tem outra coisa... Portanto, dá-se aquilo tudo assim mais ou menos pela rama, toda a gente tem de perceber, como se nunca ninguém tivesse ouvido falar naquele assunto e depois o que é que acontece? Cria desmotivação para quem já tem uma outra visão da “coisa”. É como nós quando estamos a lecionar, temos alunos diferentes e com várias formas de estar e se vamos dar como se fosse tudo a mesma “pincelada”, é evidente que alguns não correspondem. Qual é a forma de eles não corresponderem? É portarem-se mal! Nós não nos portamos mal porque somos educadinhos, mas às vezes apetecia portar mal, porque dá a sensação que a malta está ali na “estaca zero” quando sabem que não é assim! Quando fazem a seleção dos mestrados sabem perfeitamente que há várias experiências e se calhar foi com base nessas experiências que selecionaram muitos dele. “Eu penso que a minha seleção foi um bocado por aí e depois é como se fosse tudo assim muito nebuloso, como</p>
--	--	--

			<p>se não se percebesse muito bem quem é que tem experiência, mas não faz mal, porque isto foi pensado para quem não tem experiência, mas se assim foi não se faz este tipo de seleção!” (Aluno 6)</p> <p>“Eu sinto que há esta perspetiva comum ou, na maioria, nem é nos professores, é no mestrado, uma perspetiva construtivista e uma necessidade de trabalhar a fundo essa ideia e aí sim nivelá-los a todos como se nós não fôssemos detentores dessa “bandeira” e portanto “vamos lá trabalhar isto que é para sairmos daqui construtivistas ao máximo!”” (Aluno 5)</p> <p>“Com o conhecimento formatado” (Aluno 5)</p> <p>“Formatado, no bom e no mau sentido” (Aluno 5)</p> <p>“Há disciplinas aqui que, por exemplo Projeto, nós tivemos, a Organização do Espaço Escolar, é cópia fiel de disciplinas que eu já tive” (Aluno 2)</p> <p>“Há dez. Ou seja, é dada exatamente nos mesmos moldes, as mesmas estratégias, o mesmo trabalho final” (Aluno 2)</p> <p>“Isso é outro problema! Raramente temos conhecimento dos trabalhos que os colegas estão a desenvolver ou desenvolveram!” (Aluno 4)</p> <p>“Não há partilha, na grande maioria das unidades curriculares não há partilha!” (Aluno 4)</p> <p>“É preciso saber moderar essa partilha. Acho que não tem havido essa partilha porque nós não temos tido exclusividade nessa ação e os professores não têm a capacidade de moderar essa partilha. Capacidade ou disponibilidade” (Aluno 5)</p>
--	--	--	--

			<p>(Inadequação das unidades curriculares) “Mais no âmbito das Ciências da Educação. Sim, mais por aí” (Aluno 2)</p> <p>“Pontualmente, tivemos algumas unidades curriculares que não fazem muito sentido. Não fazem sentido nenhum!” (Aluno 4)</p> <p>“Sem dúvida!!! Algumas é a repetição das nossas licenciaturas! Que eu acho que é repetido, no meu caso!” (Aluno 7)</p> <p>“algumas unidades curriculares são desnecessárias porque não vêm acrescentar nada de novo. Não é uma repetição daquilo que foi feito anteriormente, não é por aí! São desnecessárias, pois não vêm acrescentar conteúdo nenhum ao que já sabemos quando entramos” (Aluno 1)</p> <p>“esta dificuldade em adequar à realidade de cada aluno seria posta um bocadinho de lado, adequando à realidade do trabalho, não à experiência de cada um, que cada um traz para a sala de aula” (Aluno 4)</p> <p>“As teóricas são basicamente quase todas expositivas, embora nos seja dito que são aulas que não são boas para os alunos, que não são positivas, que não devem ser assim lecionadas, mas depois é assim. São demasiado expositivas!” (Aluno 2)</p> <p>“É fácil fazer um discurso, mas depois não se vê na prática esse discurso” (Aluno 6)</p> <p>“Principalmente nas teóricas, isso é bastante comum” (Aluno 2)</p> <p>“Flagrante!!!” (Alunos 1 e 7)</p>
--	--	--	---

			<p>“acho que era importante o curso ser reflexivo também e ouvir o que diz e tentar adequar-se mais ao que diz” (Aluno 5)</p>
<p>3.3) Estratégias de ensino e aprendizagem privilegiadas e grau de interesse das mesmas</p>	<p>“no seminário não demos teoria nenhuma!” (Aluno 3)</p> <p>“foi praticamente trabalho de investigação e depois apresentação perante os colegas” (Aluno 3)</p> <p>“O seminário era a apresentação! A pesquisa era feita em casa” (Aluno 2)</p> <p>“O professor deu um capítulo de um livro a cada um e nós e tínhamos de o apresentar” (Aluno 4)</p> <p>“Havia o arguido e o arguente” (Aluno 1)</p> <p>“Eram distribuídos aleatoriamente um capítulo a cada um e um par a cada um. Ou seja, eu arguí com a XXX, a XXX arguiu comigo. Um apresentava e depois ao fim de o outro apresentar era questionado pelo par, embora toda a turma pudesse depois questionar” (Aluno 3)</p> <p>“Acho que foi para nos preparar um bocadinho depois para a defesa da dissertação” (Aluno 3)</p> <p>“Essa parte não foi muito apelativa” (Aluno 1)</p> <p>“Práticos foram os workshops” (Aluno 2)</p> <p>“Serigrafia” (Aluno 1)</p> <p>“Stencil” (Aluno 5)</p> <p>“Era com convidados, vinha uma pessoa especializada na área que demonstrava e nós</p>	<p>“As teóricas são basicamente quase todas expositivas” (Aluno 2)</p> <p>(Apresentação de trabalhos) “Em alguns casos, só” (Aluno 4)</p> <p>“Principalmente lá está... nas práticas há apresentações, nas teóricas nunca houve” (Aluno 2)</p> <p>“Mas há uma necessidade também destas apresentações” (Aluno 1)</p>	

		<p>fazíamos os trabalhos práticos mesmo. Acabávamos por realizar trabalhos práticos” (Aluno 2)</p> <p>“Esses workshops foram muito, muito interessantes” (Aluno 3)</p> <p>“Os sete chapéus do pensamento foi o mais interessante” (Aluno 2)</p> <p>“Foi de escrita criativa” (Aluno 4)</p> <p>“A escrita criativa foi o próprio professor que deu” (Aluno 2)</p> <p>“Era sobre poesia visual” (Aluno 3)</p> <p>“Foi o próprio professor que efetuou o workshop” (Aluno 2)</p> <p>“Eu acho que a parte das didáticas foi pouco explorada” (Aluno 6)</p> <p>“Eu concordo!” (Aluno 2)</p> <p>“Também acho que sim!” (Aluno 3)</p> <p>“Deveria ser mais prática” (Aluno 2)</p> <p>“Em termos de aulas, o professor falava, falava, falava” (Aluno 1)</p> <p>“Acho que acima de tudo, não nos foram dadas indicações para eu, no terreno, poder aplicar os conteúdos. Ou seja, se calhar, por exemplo, poderia ter sido abordado o conteúdo de energia, eletricidade para eu poder aplicar na prática aos meus alunos e isso não foi aplicado!” (Aluno 5)</p> <p>“Na parte pedagógica, também convenhamos, não houve novidade nenhuma” (Aluno 3)</p>	
--	--	---	--

		<p>“Nós fomos integrados com esses alunos e por isso é que tínhamos nessas unidades curriculares muita teoria que nós já tivemos nos nossos cursos e que chegámos aqui e voltámos a levar com ela, portanto não é nada de novo!” (Aluno 3)</p> <p>“Não levamos nada de novo” (Aluno 6)</p> <p>“Eu tenho sete anos de tempo de serviço, conheço o terreno e muitas vezes chego aqui e pergunto: “o que é que estou aqui a fazer? Isto não vai ser aproveitado para rigorosamente nada! Nada, nada, nada!” (Aluno 5)</p> <p>“Eu acho que o que tivemos já está ultrapassado!” (Aluno 5)</p> <p>“Basicamente são trabalhos! Trabalhos de pesquisa” (Aluno 3)</p> <p>“nós tivemos uma componente muito forte de apresentação de trabalhos para os colegas, não se podem esquecer! Com a professora XXXX tivemos de apresentar trabalhos para os colegas, não foi?” (Aluno 3)</p> <p>“A docente deu muitas aulas teóricas, deu muitos conceitos teóricos, mas depois também havia a componente prática que eu acho que era forte. Nós todas as semanas apresentávamos trabalhos com base nos temas” (Aluno 3)</p> <p>“fazia a apresentação e a seguir trabalhávamos” (Aluno 3)</p> <p>“Os temas não eram nada adequados ao mestrado!” (Aluno 1)</p> <p>“Eram sobre a história da educação!” (Aluno 3)</p>	
--	--	--	--

		<p>“A XXX sim [...] Eu não aprendi nada na XXXX!” (Aluno 1)</p> <p>“XXXX e XXXXX era a história e a evolução da educação... acho que foi interessante!” (Aluno 3)</p> <p>“eu acho que essa foi essencial” (Aluno 1)</p>	
	3.4) Atividades desenvolvidas nas aulas das unidades curriculares comuns a mais cursos de mestrado	<p>“Às vezes fazíamos trabalhos de grupo” (Aluno 1)</p> <p>“Era por curso” (Aluno 2)</p> <p>“Continuava a funcionar por curso como se fosse uma aula individual” (Aluno 4)</p> <p>“com a professora XXX eu acho que ela dividia aquilo muito bem” (Aluno 3)</p> <p>“Ela era muito boa moderadora!” (Aluno 6)</p> <p>“fazia a apresentação e a seguir trabalhávamos” (Aluno 3)</p> <p>“acho que ela era muito organizada” (Aluno 3)</p> <p>“Mas isso foi com essa professora... e nas outras tiveste equivalência, porque senão até fugias!!!!” (Aluno 1)</p> <p>“A XXXX, por exemplo, era o oposto, completamente o oposto! Acho que já não foi tão organizado” (Aluno 2)</p> <p>“Eu acho que tem a ver também com a docência, por parte do docente, e, a organização da própria disciplina” (Aluno 2)</p>	<p>“nós não estamos interligados a outros mestrados e podíamos estar em termos de trabalho” (Aluno 2)</p> <p>“A parte das Ciências da Educação temos com dois mestrados diferentes” (Aluno 2)</p> <p>“(não há partilha de experiências) Não!” (Alunos 2 e 4)</p> <p>“as aulas permitem um falar o outro falar, mas isso não é significativo, é uma coisa muito inconsequente” (Aluno 5)</p> <p>“Muitas vezes essa gestão podia ser feita pelo moderador/professor e não acontece” (Aluno 2)</p>
4) Apreciação sobre a avaliação implementada no mestrado	4.1) Instrumentos e tipo de avaliação implementados	“Basicamente são trabalhos! Trabalhos de pesquisa” (Aluno 3)	“Sentimos diferenças! (relativamente às unidades curriculares). Mesmo durante a aula e a relação

		<p>“frequência e o exame” (Aluno 1)</p> <p>“Houve unidades curriculares em que os professores não definiram bem [...] como íamos ser avaliados!” (Aluno 6)</p> <p>“mas os professores dizem...” (Aluno 3)</p> <p>“nós fazíamos trabalhos nas aulas, que ela corrigia, fazia uma avaliação desses trabalhos. O que era mais avaliado não era a avaliação contínua que Bolonha fala [...] dava-se uma maior ênfase à avaliação daquele exame, daquela frequência” (Aluno 2)</p> <p>“No seminário foi um trabalho de investigação feito por nós [...] Nas outras não! Eram trabalhos, era dada matéria e eram feitos relatórios com base num tema específico” (Aluno 3)</p> <p>“A frequência foi na XXXX e na XXXX” (Aluno 2)</p> <p>“Houve as duas vertentes” (Aluno 1)</p>	<p>que se tem de estabelecer com os professores. Nalgumas disciplinas sente-se que os trabalhos finais é que determinam a nota, bem ou mal, e noutras sente-se que é valorizado todo o processo, acho que isto é bastante claro!” (Aluno 5)</p> <p>“Claramente!” (Aluno 2)</p> <p>“Uma avaliação contínua” (Aluno 1)</p> <p>“São trabalhos escritos” (Aluno 5)</p> <p>“Reflexões escritas” (Aluno 2)</p> <p>“A grande maioria” (Aluno 7)</p> <p>“Também há os portfólios (Aluno 5)</p>
	4.2) Critérios de avaliação implementados e grau de concordância relativamente aos mesmos	<p>“Dava uma percentagem muito elevada à frequência e ao exame, que eu acho que era um bocado mau. Dava uma percentagem muito elevada à parte teórica e escrita” (Aluno 1)</p> <p>“foi dada muita ênfase à avaliação escrita” (Aluno 2)</p> <p>“E à frequência das aulas” (Aluno 3)</p> <p>“era muito avaliada a presença física” (Aluno 2)</p> <p>“havia aulas em que não participávamos e éramos avaliados por estarmos” (Aluno 3)</p>	<p>“Participação” (Aluno 5)</p>

		<p>“Eu sou trabalhadora-estudante e fiz um trabalho com outra colega e a colega não vinha às aulas todas. Eu vim às obrigatórias que acho que era 50%. No trabalho final nós tivemos 14, o professor deu-me 13 e 15 a ela. Questionei-o porquê, visto que tinha sido um trabalho em grupo, porque é que eu tinha 13 e ela 15 e ele disse que a nossa nota era 14 a ela dava-lhe mais um valor porque tinha vindo às aulas e a mim tirava-me um valor porque não tinha assistido às aulas todas” (Aluno 1)</p> <p>“É a presença e a prática!” (Aluno 1)</p> <p>“E a realização dos trabalhos!” (Aluno 3)</p> <p>“Depende das disciplinas!” (Aluno 1)</p> <p>“Das disciplinas e do docente!” (Aluno 2)</p> <p>“Houve unidades curriculares em que os professores não definiram bem os critérios de avaliação” (Aluno 6)</p> <p>“Acho que faltou, essencialmente, os critérios de avaliação” (Aluno 5)</p> <p>“O professor [...], na aula disse-me que me dava 16 e depois deu-me 14, mandei-lhe um mail [...] Não me soube responder, acho que é tudo com muita falta de critérios” (Aluno 6)</p> <p>“os outros (professores) sabem (os critérios)” (Aluno 3)</p>	
5) Perceção sobre o grau de interdisciplinaridade existente entre as unidades curriculares do mestrado	5.1) Articulação entre as unidades curriculares e opiniões sobre a importância da mesma	<p>“Não existe!” (Aluno 5)</p> <p>“não houve relacionamento de conteúdos entre as várias unidades neste mestrado” (Aluno 5)</p>	<p>“Eu acho que há uma falta de articulação enorme nas várias disciplinas que compõem o mestrado. Ou seja, trabalhamos conteúdos muito concretos, quando são concretos nas diferentes áreas e</p>

		<p>“Não, não houve” (Aluno 2)</p> <p>“Nada” (Aluno 4)</p> <p>“os de artes visuais estão a ter isso, mas nós não” (Aluno 3)</p> <p>“Não houve, não existiu, eu pelo menos não me apercebi” (Aluno 5)</p> <p>“mas não foi trabalhada!” (Aluno 4)</p> <p>“Não, nada” (Aluno 1)</p> <p>“Não, não” (Alunos 3, 4, 5 e 6)</p> <p>“Cada uma funcionou em separado” (Aluno 2)</p>	<p>depois esses conteúdos raramente se cruzam e raramente se tocam nas outras unidades curriculares” (Aluno 1)</p> <p>“Sentimos, por vezes, que há unidades curriculares onde há uma repetição, alguns temas tocam-se ou chegam mesmo a ser repetidos e para além do trabalho desnecessário” (Aluno 1)</p> <p>“Eu tentei fazer isso desde o início. Tentei arranjar um tema que me diz alguma coisa, muito pessoal, de que eu gosto, particularmente, e tentei que todas as unidades curriculares, não foram todas, como é óbvio, mas que a sua grande maioria contribuisse para o desenvolvimento desse tema. Não sei se foi a melhor estratégia, se foi a pior. Foi a minha estratégia. Foi aquela que eu escolhi” (Aluno 4)</p> <p>“Acho que estou a conseguir (essa articulação). Não consegui, acho que estou a conseguir!” (Aluno 4)</p> <p>“A questão é que esta iniciativa partiu da aluna, não partiu da proposta da unidade curricular ou das unidades. Eu acho [...] que estamos em sintonia” (Aluno 5)</p> <p>“Exatamente! Isso seria uma mais-valia provavelmente até na aproximação à realidade, porque esta dificuldade em adequar à realidade de cada aluno seria posta um bocadinho de lado, adequando à realidade do trabalho, não à experiência de cada um, que cada um traz para a sala de aula, mas depois com o que podem levar para a sala de aula, como profissionais, para a sala de aula, mas também para os colegas, para a relação com a escola” (Aluno 4)</p> <p>“Eu fiz uma pós-graduação aqui ao lado na</p>
--	--	--	---

			<p>vizinhança, na Faculdade de Ciências da Educação, em que tive um único projeto final e em que todas as cadeiras contribuíram para esse projeto. Aqui fazem-se não sei quantos projetos e não sei quantos trabalhos, para quê?” (Aluno 6)</p> <p>“Isto é básico! Isto é muito básico para quem anda pelo ensino básico! Já há muito tempo que se ouve falar de articulação e toda a gente vê um projeto curricular de turma ou vê um projeto curricular de escola defendendo a articulação cada vez maior, quer dizer, a articulação já lá vai há muito tempo, é algo que já é assumido” (Aluno 1)</p> <p>“falta de interdisciplinaridade [...] Essa falta de relação entre as unidades, quer dizer, nós sermos o ponto em comum, não chega! [...] tudo isto pode ser trabalhado e não está a ser” (Aluno 5)</p> <p>“a estrutura do plano de estudos, as unidades curriculares, poderiam ser pensadas de outra maneira. Elas são completamente estanques! E muitas delas têm interligações fantásticas, como por exemplo o Currículo não está organizado com a Metodologia, elas são completamente estanques. Não se entendem de maneira nenhuma e depois há aquela pergunta “Vocês já deram isto não sei onde? Pronto adiante... não há uma ligação, não há um tronco comum, não há um projeto que se poderia cruzar. Além da interdisciplinaridade entre as unidades curriculares do mestrado, nós não estamos interligados a outros mestrados e podíamos estar em termos de trabalho, porque também se trabalha assim ao nível das escolas, no plano de estudos não há um momento de avaliação das disciplinas que poderia ser facilmente realizada aqui” (Aluno 2)</p>
--	--	--	--

			<p>“a minha preocupação é a integração entre elas” (Aluno 1)</p> <p>“Também acho!” (Aluno 4)</p> <p>“Também acho!” (Aluno 2)</p> <p>“(a interdisciplinaridade) É em casa, no tempo de trabalho autónomo... “este livro se calhar também vos serve para aqui e tal...” (Aluno 5)</p> <p>“Sim, é muito individual” (Aluno 4)</p> <p>“eu acentuo a interdisciplinaridade e a articulação, para mim é essencial, não só entre as unidades curriculares, mas também com os outros mestrados. Acho que essa era uma ferramenta essencial” (Aluno 5)</p> <p>“mas se tivesse essa articulação, se calhar, poderíamos articular estas competências de interdisciplinaridade, saber como nos relacionarmos, que propostas é que poderíamos desenvolver, tudo isto. Eu acho que isto é essencial para todos até porque se fala sempre da necessidade de articulação nas escolas, entre as disciplinas e entre os professores e depois nós saímos daqui na mesma, com esta necessidade de individualismo e de salve-se quem puder!” (Aluno 5)</p> <p>“Felizmente isso não acontece nas escolas. Funcionam melhor as escolas do que aqui!” (Aluno 1)</p>
	5.2) Exploração do conceito de interdisciplinaridade nas aulas	<p>“Mas foi muito focada, pois estivemos a debater sobre esse assunto nas aulas!” (Aluno 3)</p> <p>“Foi muito debatido na disciplina de XXXX” (aluno</p>	<p>“temos discutido isso várias vezes e até alguns de nós estão a desenvolver um trabalho, por exemplo tu, está a tentar articular um trabalho nesse sentido” (Aluno 1)</p>

		3) “A interdisciplinaridade foi abordada” (Aluno 4) “Na teoria” (Aluno 1)	
6) Envolvimento dos alunos na organização e aperfeiçoamento do mestrado	6.1) Formas de participação	<p>“Nós tentamos, nós fazemos chegar ao nosso diretor de curso as nossas informações” (Aluno 3)</p> <p>“Nós somos até um grupo bastante ativo” (Aluno 3)</p> <p>“no final do ano nós escrevemos um relatório a dizer se achamos bem o que aconteceu” (Aluno 4)</p> <p>“Sim, porque senão as notas não saem, é um questionário” (Aluno 4)</p> <p>“Onde falamos do professor, dos métodos de ensino” (Aluno 4)</p> <p>“No início não, mas no final que é para eles no ano a seguir tentarem melhorar” (Aluno 4)</p> <p>“Depende da disciplina e do docente” (Aluno 2)</p> <p>“Há disciplinas em que nos informam e que nem sequer é discutido” (Aluno 3)</p> <p>“Houve disciplinas que fomos informados de como funcionaria a disciplina” (Aluno 2)</p> <p>“Eu acho que quase todas” (Aluno 3)</p>	<p>“A avaliação da unidade curricular. Nós, no final do primeiro ano do mestrado reunimos com o Coordenador do Mestrado” (Aluno 4)</p> <p>“Mas particularmente em cada unidade curricular do mestrado onde nos é dado... temos de dar um parecer no final da unidade curricular” (Aluno 7)</p> <p>“É feito um inquérito!” (Aluno 5)</p> <p>“Não é obrigatório! É-nos pedido encarecidamente para preencher. É obrigatório dá-lo, o preencher não é obrigatório!” (Aluno 5)</p> <p>“Mas para além disso, no final do ano passado reunimos com o coordenador do mestrado e numa conversa informal conseguimos pôr as nossas questões, dar a nossa opinião” (Aluno 4)</p> <p>“Demos as nossas opiniões!” (Aluno 1)</p>
	6.2) Recetividade às opiniões dos alunos	<p>“se a nossa opinião é ouvida, ou não, não sabemos” (Aluno 3)</p> <p>“Dei umas ideias de temas para trazer convidados para falar em didática... e nada!” (Aluno 6)</p>	<p>“Fomos ouvidos e o que é facto é que houve reformulações neste primeiro ano que começou” (Aluno 4)</p> <p>“Sim, tem havido reformulações!” (Aluno 5)</p>

		<p>“Tirando o questionário, não” (Aluno 4)</p> <p>“Nalgumas, sim, noutras, não” (Aluno 2)</p> <p>“Não” (Aluno 2)</p>	<p>“Sim, podemos perfeitamente se tivermos energia” (Aluno 5)</p> <p>“e vontade” (Aluno 4)</p> <p>“Dirigir-mo-nos a qualquer professor ou mesmo o diretor do curso e partilhamos algumas questões. E é para ser ouvido, sempre!” (Aluno 5)</p> <p>“O coordenador do mestrado está bastante receptivo em perceber o que se passa nas unidades curriculares, sempre” (Aluno 4)</p>
7) Opinião dos alunos sobre o mestrado	7.1) Apreciação sobre o tipo de mestrado	<p>“Mas este mestrado é um pouco específico, porque eu acho que não se enquadra nos mestrados” (aluno 2)</p> <p>“Acho que não se enquadra em nenhum!” (Aluno 1)</p> <p>“Este mestrado é profissionalizante” (Aluno 6)</p> <p>“Porque os outros mestrados acabam por ser profissionalizantes à mesma, não é? Mas é um seguimento” (Aluno 2)</p> <p>“É diferente dos mestrados do antes Bolonha [...] As pessoas é que dizem que antigamente o mestrado era muito mais complicado, muito mais difícil, de muito mais investigação” (Aluno 1)</p> <p>“Mas ainda há mestrados assim. Este é que é um mestrado profissionalizante” (Aluno 3)</p> <p>“Mas estes são mais simples, são mais lineares” (Aluno 1)</p> <p>“Porque quando existe a continuidade de uma licenciatura para um mestrado, eu acho que não tem muito a ver com o nosso caso, que é uma</p>	

		<p>profissionalização. É um mestrado profissionalizante. Enquanto que numa continuidade eu penso que será diferente! Os conteúdos... é uma continuidade, aqui não. Aqui é um pouco, entre aspas, fazer uma coisa nova! Porque está feito... no meu caso é uma coisa nova!” (Aluno 2)</p> <p>“Nós vimos de áreas completamente diferentes! Ou seja, nós caímos aqui todos” (Aluno 3)</p> <p>“Porque isto é um mestrado profissionalizante, não há um fio condutor!” (Aluno 2)</p> <p>“Eu desconheço de como funcionam os outros mestrados, não posso estar a opinar sobre uma coisa que desconheço. É o primeiro mestrado em que me inscrevo, agora, por exemplo, eu sei que há colegas a fazer” (Aluno 1)</p> <p>“Mas se quiséssemos ter feito em civil e eu informei-me aqui na XXXX, era muito mais simples, era só um ano, fazia só a tese, escolhia o tema e estava feito” (Aluno 3)</p> <p>“os cursos que têm mestrado integrado não são assim!” (Aluno 3)</p>	
7.2) Competências valorizadas e adquiridas		<p>“se calhar a competência prática que era o que mais nós necessitaríamos, o saber fazer que é aplicar as competências teóricas na prática, tanto se estuda à volta do mesmo, se calhar foi a maior falha que nós tivemos!” (Aluno 2)</p> <p>“mas sendo este mestrado uma profissionalização à partida será para pessoas que não têm estas bases que ele tem, então deveria ser, não só, para ter as pedagógicas, mas também implementar um pouco desta prática de enfim... dentro de uma sala de</p>	<p>“Acho que são valorizadas algumas competências [...] Eu acho que são valorizadas competências de produção, de desenvolvimento de projeto, nas práticas! Nas teóricas já não... só sou capaz de dizer isto” (Aluno 2)</p> <p>“A capacidade de elaborar um texto de modo estruturado e bem escrito, bem estruturado, é o que é valorizado” (Aluno 2)</p> <p>“(texto reflexivo) Isso é obrigatório sempre”</p>

		<p>aula, o que é que vamos fazer com os alunos? Como é que se pinta bem? O que é que se faz bem? Acho que era o que muita gente estava à espera para ultrapassar essas lacunas” (Aluno 2)</p>	<p>(Aluno 5)</p> <p>“Isso é o que é bastante valorizado” (Aluno 2)</p> <p>“ser reflexivo é ser integrador, quer dizer, à partida um texto reflexivo é aquele que consegue integrar uma série de conceitos e temas que falamos, mas passando pela nossa experiência, portanto faz sentido” (Aluno 5)</p> <p>“É essencial!” (Aluno 5)</p> <p>“Porque obriga a repensar a nossa prática também” (Aluno 4)</p> <p>“Porque é uma ferramenta que está sempre ligada, não é uma coisa que termina na aula. A nossa capacidade de resposta e de transformar a ação vem de quanto mais usamos esta ferramenta, maior é esta capacidade e mais rápida” (Aluno 5)</p> <p>“A capacidade de analisarmos antes da aula, durante a aula e após a aula, acho que é muito importante” (Aluno 2)</p>
	7.3) Dificuldades sentidas	<p>“Penso que para um Mestrado de ensino da Educação Visual e Tecnológica [...] penso que haverá coisas a melhorar” (Aluno 6)</p> <p>“está um pouco aqui a lacuna de muita teoria e pouca prática” (Aluno 2)</p> <p>“Acho que neste mestrado há umas arestas a polir, que eu acho que acaba por existir sempre.” (Aluno 2)</p> <p>“o mestrado funcionava durante a semana, tínhamos três dias por semana. Não era 6ª e</p>	<p>“esta dificuldade em adequar à realidade de cada aluno seria posta um bocadinho de lado, adequando à realidade do trabalho, não à experiência de cada um, que cada um traz para a sala de aula” (Aluno 4)</p> <p>“a nossa turma tem elementos com experiências muito diferentes e penso que se sente na avaliação e nas estratégias das unidades ou uma tentativa de adequação a essa variedade que depois não consegue responder a tudo, quando se quer tudo, pouco se tem; ou então que não contempla essa variedade e de qualquer das</p>

	<p>Sábado” (Aluno 1)</p> <p>“Tendo em conta que 90% das pessoas são trabalhadoras, sendo um mestrado que era lecionado durante a semana...” (Aluno 2)</p> <p>“Havia alguns desempregados que podiam cá estar a semana toda e outros...” (Aluno 3)</p> <p>“E outros, não!!!” (Aluno 2)</p> <p>“Tinham muita dificuldade em se deslocarem” (Aluno 3)</p> <p>“O mestrado foi lecionado durante a semana, durante as horas laborais, era muito complicado” (Aluno 2)</p> <p>“As lacunas maiores que eu penso são as aulas serem em tempo laboral” (Aluno 2)</p> <p>“E serem distribuídas pelos dias da semana” (Aluno 3)</p> <p>“Nós tínhamos, por exemplo, aulas 2ª feira toda a tarde, 3ªa feira de manhã e 4ªa” (Aluno 3)</p> <p>“Porque juntaram os mestrados todos de ensino. Todos tinham a História juntos, a Psicologia e, então, andámos todos” (Aluno 1)</p> <p>“tendo em conta que muitas pessoas não poderiam vir a 50% das aulas, pelo menos a 50% das aulas, penso que é um ponto negativo e desfavorável para muita gente e houve muita gente que não conseguiu fazer a cadeira” (Aluno 2)</p> <p>“Tendo em conta que é um mestrado em que a maior parte das pessoas estão a trabalhar” (Aluno 2)</p>	<p>maneiras também não é muito adequada, não é? Acho que às vezes, há momentos com alguns elementos em que é adequada, no entanto não se vê uma coerência global numa unidade para todos os elementos da turma” (Aluno 5)</p> <p>“a forma mesmo de como se faz o trabalho de acompanhamento e a adequação da linguagem e da experiência que se traz para a “mesa”, para o trabalho que se faz com cada aluno. Acho que isso muitas vezes não é o mais adequado” (Aluno 5)</p> <p>“Sentimos, por vezes, que há unidades curriculares onde há uma repetição, alguns temas tocam-se ou chegam mesmo a ser repetidos e para além do trabalho desnecessário... se houvesse um tronco comum, se houvesse um projeto, um filamento, todas as disciplinas contribuíam para esse projeto” (Aluno 1)</p> <p>“Isso é outro problema! Raramente temos conhecimento dos trabalhos que os colegas estão a desenvolver ou desenvolveram!” (aluno 4)</p> <p>“Acho que a grande questão, lá está, é essa a falta de interdisciplinaridade que falámos. Essa falta de relação entre as unidades, quer dizer, nós sermos o ponto em comum, não chega!” (Aluno 5)</p>
--	--	---

		<p>“O mestrado foi lecionado durante a semana, durante as horas laborais, era muito complicado e aí eu penso que as pessoas que trabalhavam eram um pouco prejudicadas porque era muito avaliada a presença física...” (Aluno 2)</p> <p>“Existe muita dificuldade em comunicação! Nós andamos aqui há dois anos para saber qual é a profissionalização deste mestrado, para que grupo” (Aluno 3)</p> <p>“Há dois anos que andamos para saber qual é a profissionalização deste mestrado!” (Aluno 2)</p> <p>“Estamos quase no final e soubemos há cerca de uma semana” (Aluno 1)</p> <p>“Já tentámos vários contactos com os serviços académicos” (Aluno 3)</p> <p>“Nesta universidade há uma falha muito grande que é a comunicação entre os docentes, os serviços académicos e os alunos que funciona mal. Mal, não! Pessimamente!” (Aluno 6)</p> <p>“Para ir aos serviços académicos quase que é preciso meter um requerimento. Tentámos mandar e-mails ao Reitor, ao gabinete da reitoria e nunca nos responderam. Em termos de organização isto está longe de ser o ideal” (Aluno 3)</p> <p>“Começa logo pela dificuldade de comunicação entre docentes e alunos, se começa mal em cima” (Aluno 5)</p>	
	7.4) Alterações propostas	<p>“as Didáticas e as pedagogias acho que deveriam ser mais práticas no sentido de aprendermos mais” (Aluno 6)</p>	<p>“pensamos que a escola pode fazer um trabalho de aproximação das unidades” (Aluno 5)</p>

		<p>“ser um pouco complementar a teórica com a prática ao mesmo tempo” (Aluno 2)</p> <p>“Deveriam ser ao fim de semana” (Aluno 2)</p> <p>“ter um tipo de cadeiras direcionadas para... sei lá, a informática, web design, os flashes, os fotoshops, trabalhares isso com os miúdos fazeres animações com eles. Há programas para criar bonecos com os alunos e eles adoram isso!” (Aluno 5)</p> <p>“Voltar aos cinco anos, isso se calhar, acho que não” (Aluno 3)</p> <p>“Eu não digo voltar aos cinco anos, acho é que se deveria adequar” (Aluno 2)</p> <p>“Por exemplo a XXX tinha cadeiras na escola superior de XXXX muito mais interessantes, onde aprendeu se calhar coisas” (Aluno 3)</p> <p>“a aplicar nas aulas coisas que aprendemos por uma lacuna nossa, aprendemos num outro curso, numa licenciatura, aprendemos técnicas que nós que vínhamos de fora se calhar aqui neste mestrado nos deveriam ter ensinado ou deveríamos ter aprofundado esse tipo de coisas” (Aluno 2)</p> <p>“Na formação inicial, tive uma disciplina de fotografia, tive uma disciplina de desenho técnico, tive uma disciplina de madeiras, tivemos físico-química aplicada às tintas que vamos trabalhar com os alunos e das suas reações, visto que pode acontecer algum acidente... eu acho que era mais por aí” (Aluno 5)</p>	<p>“Trabalhar em projeto, mais propriamente!” (Aluno 1)</p> <p>“Eu acho que tem de ser assimilado pela própria didática do mestrado em Educação Visual e Tecnológica, porque essa articulação fica um bocado aquém das expectativas.” (Aluno 1)</p> <p>“Era bom que houvesse propostas que as relacionassem. Haver uma proposta que traz à “mesa” três unidades curriculares, que traz à “mesa” outros mestrados para podermos trabalhar a interdisciplinaridade, tudo isto pode ser trabalhado” (Aluno 5)</p> <p>“acho que era importante o curso ser reflexivo também e ouvir o que diz e tentar adequar-se mais ao que diz” (Aluno 5)</p> <p>“Eu acho que este mestrado faria sentido se todas as disciplinas, unidades curriculares, como agora lhes chamam, trabalhassem para um conjunto, trabalhassem para só um projeto. Isso seria sempre uma mais-valia” (Aluno 1)</p> <p>“se houvesse um tronco comum, se houvesse um projeto, um filamento, todas as disciplinas contribuíam para esse projeto. Eu acho que as coisas ficavam mais claras, eram mais úteis e poderiam ser mais concretizadas” (Aluno 1)</p> <p>“Haver um tronco comum” (Aluno 2)</p> <p>“Cada disciplina contribuía para um determinado projeto” (Aluno 1)</p> <p>“Exatamente! No final havia um conteúdo que foi constituído por todas estas unidades curriculares” (Aluno 1)</p>
--	--	---	--

			<p>“Eu não sei se isso... quer dizer, eu não tenho experiência nem desse modelo, nem dos outros, mas não sei se é só isso, se é absoluto ou se deve haver momentos mais dedicados àquela unidade, mas também momentos de relação entre as várias unidades” (Aluno 5)</p> <p>“As coisas fariam muito mais sentido se houvesse esta articulação para a produção desse tal tronco comum, desse tal projeto” (Aluno 1)</p> <p>“Acho que era mais significativo sairmos daqui com algumas ferramentas de articulação, de correlação” (Aluno 5)</p>
8) Apreciação sobre o Processo de Bolonha	8.1) Alterações introduzidas	<p>“As aulas passaram a ser obrigatórias, as teórico-práticas, enquanto que no pré Bolonha as aulas não eram obrigatórias” (Aluno 4)</p> <p>“Depende dos cursos!” (Aluno 5)</p> <p>“Na teoria, no pré Bolonha as aulas não eram obrigatórias” (Aluno 4)</p> <p>“Agora são, cerca de 75% das aulas” (Aluno 4)</p> <p>“Bolonha fala numa avaliação contínua” (Aluno 2)</p> <p>“já se fala muito pouco do Processo de Bolonha” (Aluno 5)</p> <p>“porque já está implementado” (Alunos 1 e 3)</p> <p>“Eu acho que no Processo o que não está a ser concretizado nas escolas é que os professores não estão ainda... essa ideia das competência e de alterar as coisas e a não presença nas aulas e a avaliação contínua, isso não é nada tido em conta! Não está a ser tido em conta nas aulas! Há</p>	<p>“Na minha licenciatura não havia a obrigatoriedade de os professores apresentarem uma avaliação da disciplina, na minha universidade não havia. Nós nunca preenchemos nada sobre o que tínhamos achado das disciplinas. É a única diferença que eu consigo encontrar” (Aluno 2)</p> <p>“a não ser esta organização burocrática do que é a escola antes de Bolonha e depois de Bolonha. Isso sim, isso mudou!” (Aluno 1)</p> <p>“Completamente burocrática!” (Aluno 7)</p> <p>“Mudou em termos de burocracia, houve uma imensa alteração!” (Aluno 1)</p> <p>“Também a questão dos créditos, dantes não havia nada de créditos! Cada unidade tem os seus créditos e depois tem de se ter não sei quantos créditos, isto parece que é um ensino de empreitada de créditos e o resto está ver que se mantém tudo igual, na minha perspetiva. Mudou provavelmente a estrutura formal do que é o pós</p>

		<p>universidades em que estão a integrar isso da melhor maneira, há outras que não!” (Aluno 6)</p> <p>“A avaliação continua a ser na mesma por frequência! Por exame! Ou seja, os pontos fulcrais de Bolonha [...] Era a avaliação contínua, o presencial” (Aluno 2)</p> <p>“A ideia era isso não contar tanto, não era?” (Aluno 6)</p> <p>“Não, era contar mais!” (Aluno 4)</p> <p>“Em Bolonha é a contar mais!” (Aluno 3)</p> <p>“Existem três ou quatro pontos que eu, pelo menos, penso que não estão a ser tidos em conta. Está-se no Bolonha, mas as regras são as anteriores!” (Aluno 2)</p> <p>“No Bolonha também há mais trabalhos práticos, mais investigação ao nível de trabalho. Enquanto que no pré Bolonha havia mais a típica frequência e exame, em Bolonha ao invés de haver duas frequências, existe um trabalho e uma frequência, ou só trabalho” (Aluno 4)</p> <p>“Eu acho que a lacuna está aí” (Aluno 1)</p> <p>“Há também a ideia que Bolonha foi criado para os cursos serem reconhecidos noutros países. Para ficar mais homogêneo, por exemplo, se tirar um curso em Portugal se for para o estrangeiro é uma forma de o curso ser reconhecido” (Aluno 4)</p> <p>“Eu não concordo com o que Bolonha diz” (Aluno 1)</p> <p>“Eu não concordo com o Processo de Bolonha!” (Aluno 3)</p>	<p>Bolonha em termos de cursos e de mestrados e o que estava antes não eram os créditos nem era a quantidade de créditos, mas sim o fazer a disciplina ou não, ou terminar aquele ciclo de disciplinas que se tinha naquele ano ou não se concluir. Agora, tem que se ter não sei quantos créditos antes de entrarmos no mestrado! Eu e o XXX, tivemos esse problema, pois como tínhamos a licenciatura em EVT anterior, tivemos que fazer aqueles créditos que nos faltavam para acedermos ao mestrado e essa situação não se colocava anteriormente. Quem queria entrar num mestrado não tinha esse entrave dos créditos ou não créditos, portanto era só necessário ter uma licenciatura, ter uma determinada média, penso que era a única exigência formal. Esta unidade de crédito de Bolonha veio alterar um bocadinho a dinâmica de formação, porque agora pressupõe-se não sei quantas horas de créditos desta área” (Aluno 6)</p> <p>“Não mudou muito!” (Aluno 7)</p> <p>“Não sinto nada de diferente!” (Aluno 2)</p> <p>“Não! Dizem que é valorizado o trabalho autónomo, mas as nossas áreas artísticas já tinham muito trabalho autónomo! Estamos habituados a trabalhar muitas horas em casa. Não sentimos grandes diferenças!” (Aluno 7)</p> <p>“Eu não encontro grandes variações entre a minha licenciatura e mestrado, vejo o mestrado como uma continuidade, uma repetição de muitas disciplinas que frequentei aqui” (Aluno 1)</p> <p>“Os professores são os mesmos no antes e depois” (Aluno 6)</p> <p>“até porque alguns professores acabam por ser os</p>
--	--	---	---

		<p>“Não concordo, não concordo, porque eu acho que se eu tive cinco anos e fui para o mercado de trabalho, praticamente, sem bases, quanto mais em três!” (Aluno 3)</p> <p>“como é que se consegue em cinco anos dar tanta disciplina e adquirir as mesmas competências que em três anos? Ou seja, nós em cinco anos tínhamos um estágio no 3º ano, tínhamos um estágio no 5º ano, tínhamos uma componente letiva bastante grande e como é que em três anos conseguem meter isso tudo? Englobar isso tudo em três anos? Eu acho que é um bocadinho complicado. Mas dizem “Faz-se o Bolonha de três anos mas depois só se pode exercer com os outros dois que é o mestrado” Acabamos por ter exatamente a mesma coisa!” (Aluno 2)</p> <p>“eu, pessoalmente, conheço mal o Processo de Bolonha, embora tenha sido integrado nele durante a licenciatura” (Aluno 6)</p> <p>“(reconhecimento internacional dos créditos) Mas isso também não acontece, porque tirando cá o curso, por exemplo, tenho um amigo que acabou agora enfermagem com curso em Bolonha, quer ir para a Suíça e tem que pedir o reconhecimento do curso lá. Quando, através de Bolonha, tirando o curso não deveria ser preciso! [...] E eu estou a dar, apenas, um exemplo quando há muitos e muitos” (Aluno 4)</p> <p>“Andamos em adaptação a uma uniformização, mas no fundo não é isso que está a acontecer. O objetivo fundamental de Bolonha não está a ser cumprido!” (Aluno 4)</p> <p>“Isso também é esquisito!” (Aluno 3)</p>	<p>mesmos” (Aluno 1)</p> <p>“Eu acho normal! Não há aqui o pré e o pós Bolonha, quer dizer, caiu aqui uma marca e vamos mudar a mentalidade das pessoas e vamos mudar a pedagogia? Não! Já antes de Bolonha trabalhava-se muito bem, atenção, cuidado! Faziam-se coisas boas, muito boas, também se faziam coisas muito más! Pós Bolonha, também se fazem coisas más e coisas boas. Agora, é claro que a pessoa é a mesma, a maneira de ser, a estratégia utilizada por ela ou a metodologia, a motivação e tudo, continua. É claro que vai moldando e vai crescendo e vai adaptando e vai transformando, mas isso toda a gente vai fazendo ao longo da vida em todos os campos e em todos os âmbitos. Acho que é normal! Não vejo nada significativo” (Aluno 1)</p> <p>(autonomia do aluno na aprendizagem) “Eu já o fazia!” (Aluno 5)</p> <p>(autonomia do aluno na aprendizagem) “Da experiência que tenho, já o fazia antes!” (Aluno 4)</p> <p>(autonomia do aluno na aprendizagem) “Os nossos cursos eram assim!” (Aluno 2)</p> <p>(autonomia do aluno na aprendizagem) “Os nossos cursos obrigavam-nos a isso!” (Aluno 7)</p> <p>(autonomia do aluno na aprendizagem) “Já nos obrigavam a isso!” (Aluno 2)</p> <p>(autonomia do aluno na aprendizagem) “E se calhar de forma mais autónoma!” (Aluno 4)</p> <p>“Não estou assim tão dentro do assunto, eu saí da minha licenciatura e voltei à escola passados</p>
--	--	---	---

		<p>dez anos” (Aluno 5)</p> <p>“Eu fui aluna de uma licenciatura, agora sou aluna de um mestrado! A experiência é diferente” (Aluno 5)</p> <p>“Como aluna, tenho dificuldade em fazer essa comparação! [...] Como aluna não sinto diferença porque são experiências diferentes, a de licenciatura e de mestrado. Licenciatura em Artes Plásticas e mestrado em Educação de EVT” (Aluno 5)</p> <p>“em termos de comparação pós e pré Bolonha não consigo ver diferenças” (Aluno 2)</p> <p>“Para mim, isto é um curso diferente!” (Aluno 7)</p> <p>“Eu não posso considerar isso... pois Bolonha para mim é uma palavra que vale tanto como a própria cidade. Nunca lá fui!!! O que é quase a mesma coisa, não é? Porque a experiência que eu tenho de escola não tem esse nome envolvido em momento nenhum e a experiência que eu tenho agora também não tem... é como dizer “olha vê lá se o teu carro está a funcionar bem, compara com o motor anterior, mas o meu motor não funcionava bem? Como é que eu sei se este está a funcionar bem?” Não tenho uma referência boa! Não tenho referência nenhuma de Bolonha, não posso dizer que é só a questão burocrática, eu percebo que existe, que a questão burocrática está muito presente nesta minha experiência de escola, mas mais do que isso não posso considerar, não posso ter essa conclusão, porque não tenho essa experiência” (Aluno 5)</p>
8.2) Concepções sobre conceitos centrais	“Eu acho que o termo competência é muito redutor! Falar de competências é muito redutor	“Isso tem a ver com o trabalho individual. A competência tem a ver com a capacidade que

		<p>relativamente a todo o resto, não é? Não são só as competências e os objetivos, é todo o resto que interessa!” (Aluno 6)</p>	<p>tens de aplicar depois no trabalho individual” (Aluno 7)</p> <p>“As competências tu já trazes para o mestrado” (Aluno 2)</p> <p>“O professor XXX já me mandou isso por e-mail, eu pensava que isso tinha a ver com unidades de creditação, mas não tem nada a ver com isso! Tem uma designação inglesa, foi o que percebi, e depois passou-me ao lado porque eu não fiquei a perceber. Eu acho que tem a ver um bocado com o conhecimento que se tem numa determinada área, que se tem de ter” (Aluno 6)</p> <p>“O conhecimento, as competências, ao nível desta área mais específica... eu fiquei a perceber que era isso... mas não sei se é” (Aluno 6)</p> <p>“Os créditos traduzem a percentagem, quase, dos valores, não é? Nas contas que nós fazemos no fim é sempre que significado, em termos de valor, é que tem a classificação daquela unidade” (Aluno 5)</p> <p>“Sim, mas os créditos que eram essenciais à entrada do mestrado era o número de horas que se tem de formação naquelas áreas!” (Aluno 7)</p> <p>“Mas não sei o que é” (Aluno 5)</p> <p>“Eu sei que é uma designação inglesa!” (Aluno 6)</p> <p>“Os chamados UST” (Aluno 1)</p>
--	--	---	---